

Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum (Veranstaltung : 2018 : Erfurt)

Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 204 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum (Veranstaltung : 2018 : Erfurt): Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten. Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 204 S. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201813 - DOI: 10.25656/01:20181

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201813>

<https://doi.org/10.25656/01:20181>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Sandra Tänzer / Marc Godau /
Marcus Berger / Gerd Mannhaupt
(Hrsg.)

Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten

Wechselspiele zwischen Individuum,
Gemeinschaft, Ding und Raum

Tänzer / Godau / Berger / Mannhaupt
**Perspektiven auf
Hochschullernwerkstätten**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von
Hartmut Wedekind, Markus Peschel,
Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner
und Barbara Müller-Naendrup

Sandra Tänzer
Marc Godau
Marcus Berger
Gerd Mannhaupt
(Hrsg.)

Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten

Wechselspiele zwischen Individuum,
Gemeinschaft, Ding und Raum

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Der vorliegende Band ist aus der 11. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten hervorgegangen, die im Februar 2018 an der Universität Erfurt stattfand.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © rawpixel/pixabay.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2336-4

<https://doi.org/10.35468/5773>

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und
Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative
Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 Int.

Vorwort der Reihenherausgeber*innen

„Alle hier versammelten Beiträge haben wir mit Spannung, großem Interesse und anhaltendem Erkenntnisgewinn gelesen und laden Leser*innen ein, diese Erfahrung mit uns zu teilen“, so endet der Einleitungstext der Herausgeber*innen des vorliegenden Bandes *„Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten – Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum“*, dem wir uns als Reihenherausgeber*innen sehr gern anschließen.

Der inzwischen sechste Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ setzt die gute Tradition fort, ausgehend von den jährlich stattfindenden Internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten die jeweiligen Themen der Tagung aufzugreifen und diese sowohl aus hochschuldidaktischer, bildungstheoretischer als auch aus forschungsmethodischer sowie lerntheoretischer Perspektive vertiefend zu diskutieren. Spannend ist zu beobachten, dass mit einer zunehmend mehrperspektivischen Sicht in vielen pädagogischen Bildungsinstitutionen intensiv um das Selbstverständnis von Lernwerkstätten gerungen wird. Diese Suche wird zunehmend flankiert durch kleinere und größere Forschungsarbeiten in, um und zu Lernwerkstätten. Dies ist aus unserer Sicht eine sehr erfreuliche Entwicklung, die deutlich macht, welche Rolle Lernwerkstätten inzwischen im Kontext von Lehre und Forschung in Hochschulen und Universitäten einnehmen, und wie sie sich ihrer wachsenden Bedeutung in den Professionalisierungsdebatten und den theoretischen Grundlegungen innovativer Bildungsangebote in und außerhalb von Hochschulen und Universitäten stellen und sich dabei konstruktiv in den (fach-)didaktischen Diskurs sowie in die Forschung einbringen. Lernwerkstätten sind hervorragende und zugleich jeweils unikate Bildungsorte, in denen es um individuelle Entwicklung von Lernenden genauso geht wie um wertschätzende partizipative Interaktionen in Gemeinschaften. Insbesondere tragen sie in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen dazu bei, Lernprozesse in den transaktionalen Gefügen zwischen Menschen, Räumen und Dingen zu erleben und zum Gegenstand pädagogischer, didaktischer, lern- und bildungstheoretischer Reflexionen werden zu lassen. Sie laden dazu ein, als materialisierte innovative Ideen einer inklusiven, humanistischen, demokratischen Menschenbildung das Lernen und die dafür notwendigen Gelingensbedingungen zum Gegenstand von Forschung werden zu lassen. Bis zu diesem professionellen Wirken von Lernwerkstätten war es ein langer Weg und es lohnt sich, diesen weiter zu gehen, um

Lernwerkstätten in pädagogischen Bildungsgängen als Orte der Innovation und als Orte des Forschens zu etablieren. Mit dem vorliegenden Band wird – mit Bezug auch auf die Entwicklung der gesamten Reihe – deutlich, dass dies zunehmend gelingt.

Das Herausgeber*innenteam:

*Hartmut Wedekind, Markus Peschel,
Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup*

Inhalt

<i>Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt</i> Einführung in den Band	9
--	---

Konzeptionelle Grundlagen und Impulse

<i>Miriam Schöps, Dietlinde Rumpf und Kathrin Kramer</i> Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis	19
<i>Axel Jansa, Lena S. Kaiser und Anna Jochums</i> Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen	32
<i>Edita Jung, Lena S. Kaiser und Ann-Christin Waldschmidt</i> Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings	43
<i>Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber</i> Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit	57
<i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung	70
<i>Juliane Engel und Leopold Klepacki</i> Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten	81
<i>Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup, Alina Schulte-Buskase und Jutta Wiesemann</i> Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“	93

Praxis von und in Hochschullernwerkstätten

<i>Marc Godau und Sandra Tänzer</i> Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar	107
--	-----

Marcus Berger und Barbara Müller-Naendrup

Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der
Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen 120

Franziska Herrmann

Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und
Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden 133

Eva-Kristina Franz

Diagnostische Kompetenzen entwickeln – Lernwerkstätten als
(Erprobungs)Räume didaktischer Adaptivität 144

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden
im Sachunterricht durch das GOFEX_Projektpraktikum 157

Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler

Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse
inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen
Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt an der
Freien Universität Bozen 168

Schnappschüsse auf Hochschullernwerkstätten

Pascal Kihm und Markus Peschel

doing AGENCY – der Transfer von AGENCY-Elementen in
Lernwerkstätten am Beispiel des Grundschullabors für
Offenes Experimentieren 184

Marcus Berger

Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein hochschuldidaktischer
Ansatz zur Erschließung professionellen Wissens durch
problemorientierte und kollaborative Lernprozesse 188

Nikola Götzl und Magdalena Hollen

Die Lernwerkstatt Inklusion – Multiplikationsraum in Interdependenz
mit Fortbildungsreihe 192

Sabrina Schude

Interdisziplinäre Kooperation zur innovativen Gestaltung von
Unterricht und Lehre 196

Autor*innenverzeichnis 201

*Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und
Gerd Mannhaupt*

Einführung in den Band

1 Das Thema

Unter dem Tagungsthema „*Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum*“ wurde vom 18. bis 20. Februar 2018 an die Universität Erfurt zu einem breiten Diskurs über konzeptionelle Überlegungen, Forschungen und Praxiserfahrungen in und über Hochschullernwerkstätten eingeladen. Dieses Thema entspringt Überlegungen und Forschungsergebnissen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Hochschullernwerkstatt“ unter Leitung von Sandra Tänzer und Gerd Mannhaupt. Dabei handelt es sich um eins von insgesamt fünf QUALITEACH-Projekten, die im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert werden. Das Teilprojekt „Hochschullernwerkstatt“ nimmt speziell die Implementation und Wirkung hochschulischen Lernens in einer Lernwerkstatt in den Blick (Godau et al. 2018). An diesen drei Tagen im Februar 2018 waren knapp 100 Akteur*innen rund um die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Hochschullernwerkstätten erschienen und in einen intensiven und gewinnbringenden Diskurs getreten.

Mit der Betonung von *Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum* wurden vier Kategorien respektive Themenfelder und Interdependenzbeziehungen aufgegriffen, die für die Lernwerkstatt Erfurt speziell, aber auch für Hochschullernwerkstätten allgemein konstitutiv sind.

Mit der Reflexion des Lernens von Individuen rücken die Adressat*innen des Lernens in den Mittelpunkt. Es geht um Fragen, welche Chancen und Herausforderungen Lernwerkstätten für die persönliche Entwicklung, Professionalisierung oder für die Initiierung subjektiver Erfahrungen bieten, wie auch um Fragen nach der Rolle von Lernwerkstätten im Kontext der eigenen Bildungsbiographie. Das fokussiert zunächst die Diskussion verschiedener Konzepte und Ansätze wie etwa erfahrungs-, problembasiertes, forschendes oder situiertes Lernen bis hin zu Fragen von Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Autonomie oder Agency. Darüber hinaus fallen hierunter auch je nach Diskurs ähnliche, aber in sich grundverschiedene Diskussionen um die anvisierten Bilder von Menschen, Zielgruppen oder Subjektadressierungen/-anrufungen in Lernwerkstätten. Das bietet nicht zuletzt

Anlass für kritisch-reflexive Bezugnahmen auf Chancen und Grenzen, auf Inklusion und Exklusion oder Formen der Subjektivierung innerhalb der praktischen Umsetzung von einzelnen konzeptionellen Ansätzen und Prinzipien jener besonderen hochschulischen Lern- oder Bildungskontexte.

Gemeinschaft trägt sozialen Aspekten des Lernens in Lernwerkstätten Rechnung. So stellt sich doch immer wieder die Frage, wie Gruppenprozesse oder Lern- und Wissensgemeinschaften wie die sogenannten Communities of Practice (Lave & Wenger 1991) nicht nur konzeptionell bedacht, sondern empirisch beobachtet und gefördert werden können. Gedacht sei etwa an kooperativ-arbeitsteilige oder kollaborativ-gemeinsame Formen kollektiven Lernens und solche sich anknüpfenden Überlegungen etwa zur Spezifik von Rollen Lehrender und Lernender innerhalb von Lernwerkstätten oder die Vernetzung innerhalb und außerhalb der jeweiligen Hochschule im Sinne einer Verzahnung formaler und informeller Lernkontexte.

Zu den Dingen: Seit jeher zeichnen sich Lernwerkstätten durch eine besondere, mitunter implizite Beachtung der Materialität (hochschul)pädagogischer Praxis vor allem mit Bezug auf phänomenologische und praxistheoretische Theorien aus (vgl. Stieve 2008). Lernwerkstätten an einzelnen Hochschulen erhalten ihre Individualität ganz wesentlich durch die unterschiedlichsten Dinge. Diese bieten Anlass zur Auseinandersetzung mit ihnen und führen nicht zuletzt zur Frage: »Wohin mit all den erstellten Materialien?« Referiert wird damit auf den Status von Artefakten, Medien, Technologien und physischen Objekten, die in Form von Einrichtungsgegenständen, Büchern, bereitgestellter oder durch Studierende erstellter Lehr-Lern-Materialien Ausgangspunkt von Erfahrungs- und Bildungsprozessen werden. Diskutiert wird das seit langem (wieder) etwa im Kontext einer »Pädagogik der Dinge« (Nohl 2011) oder einer »Performativität der Dinge« (Zirfas & Klepacki 2013).

Und schließlich sind Lernwerkstätten Orte, physische Lokalitäten und soziale Räume des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Berücksichtigt werden hiermit architektonische Qualitäten, die sowohl funktionale als auch ästhetische Besonderheiten in sich vereinen, und deren Bedeutung in der Situation als Lernumwelt, im Kontext von Raumdesign und Atmosphären, als Refugien (Wedekind & Hagstedt 2011) oder »dritter Pädagoge« (Müller-Naendrup 2013). Zur Diskussion stehen demgemäß das Verhältnis zwischen Raumgestaltung und Lernprozess respektive Fragen danach, wie sich im Raum unterschiedliche diskursive Praxen realisieren und Lernprozesse daran orientieren.

Im Nachgang an die Tagung haben wir das Tagungsthema »Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum« für den vorliegenden Band ausgeweitet, um der Spannweite der hier versammelten Beiträge gerecht zu werden. Mit dem nun gewählten Titel des vorliegenden Bandes *Hochschullernwerkstätten – Wechselspiele zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding*

und Raum soll hervorgehoben werden, dass nicht einzig Spannungsverhältnisse im Mittelpunkt der Betrachtung standen. Vielmehr werden gleichsam je nach Wechsel der Perspektive unterschiedliche Aspekte von Lehren, Lernen, Professionalisierung, Bildung usw. in Hochschullernwerkstätten beleuchtet. Mit der Betonung des Wechselspiels wollen wir hier mehrere Wege öffnen: Es geht einerseits um innovative und kreative Auseinandersetzungen, die Spielzüge innerhalb konzeptioneller Verortungen neu oder anders denken, spielerische Lernformen in Lernwerkstätten oder Reflexionen der sozialen Regeln. Andererseits stehen die Artikel beispielhaft für Beschreibungen von Lernwerkstatt durch verschiedene Diskurse, mithin für damit verbundene sprachlich-kommunikative Eigenheiten. Das ermöglicht neue Perspektiven auf vielleicht gewohnte Bilder.

2 Die Beiträge

Der erste Teil des Bandes setzt sich mit konzeptionellen Grundlagen von und Impulsen für Hochschullernwerkstätten auseinander. *Miriam Schöps*, *Dietlinde Rumpf* und *Kathrin Kramer* werfen die grundsätzliche Frage nach dem (Selbst-) Verständnis von Hochschullernwerkstätten auf. Anknüpfend an die Ergebnisse der Befragung von Studierenden und Wissenschaftler*innen verschiedener lehramtsbezogener Fachdisziplinen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie einer Expert*innendiskussion auf der Erfurter Tagung erläutern die Autorinnen sechs kennzeichnende Elemente, die mit Blick auf ihre Untersuchung den spezifischen Bedeutungsrahmen von ‚Hochschullernwerkstatt‘ bilden. Ihr Ziel ist es, den Diskurs um ein gemeinsames Verständnis von Hochschullernwerkstätten voranzutreiben – eine Intention, an welche die beiden nachfolgenden Beiträge explizit anschließen. *Axel Jansa*, *Lena S. Kaiser* sowie *Anna Jochums* erweitern den Blick auf die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten durch den Bezug zur Kindheitspädagogik. In ihrem Beitrag skizzieren sie Entstehungszusammenhänge, begriffliche Grundlagen sowie Merkmale ausgewählter Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen. Ihre Ausführungen münden in zehn zentrale Aspekte zur Kennzeichnung von Werkstattarbeit in der Kindheitspädagogik und der Einladung zu deren Diskussion. Mit der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer steht im dritten Beitrag des ersten Teils dieses Buches eine konkrete Hochschullernwerkstatt der Kindheitspädagogik im Mittelpunkt. Dabei geht es im Beitrag von *Edita Jung*, *Lena S. Kaiser* und *Ann-Christin Waldschmidt* weniger um die Werkstatt selbst als um exemplarische Zusammenhänge, die jede Hochschullernwerkstatt betreffen, nämlich die Frage, wie Besuche von Kindern in hochschulischen Lernwerkstätten verantwortungsbewusst konturiert und begleitet werden können. Auf der Basis anerkennungstheoretischer Überlegungen umreißt der Beitrag ethische Grundsätze im Kontext der Einbe-

ziehung von Kindern und reflektiert diese in ihrer Reichweite. Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Hochschullernwerkstätten unter Einbezug bislang im Werkstattdiskurs eher unbeachteter Theoriediskurse enthalten die nachfolgenden zwei Beiträge. *Marek Grummt*, *Miriam Schöps* und *Marcel Veber* diskutieren vergleichend Prinzipien von Lernwerkstattarbeit und kasuistischer Forschungswerkstatt und verweisen auf – für beide Ansätze fruchtbare – Synergiepotentiale, wenn beide Perspektiven innerhalb einer kasuistischen Lernwerkstattarbeit zusammengeführt werden. Der Beitrag von *Ines Boban* und *Andreas Hinz* lenkt den Blick auf den Diskurs um Demokratische Schulen und Demokratische Bildung. In ihren Ausführungen skizzieren sie das Selbstverständnis und die zentralen Grundlagen Demokratischer Bildung, um vor diesem Hintergrund Impulse für das Lernen in Hochschullernwerkstätten und die Professionalisierung von Lehrer*innen zu formulieren. In unmittelbarem Zusammenhang zum oben erwähnten Tagungsthema und dem Titel dieses Buches stehen die beiden letzten Beiträge des ersten Teils. Aspekte der Körperlichkeit bzw. Materialität, der Relationalität sowie der Ereignishaftigkeit und Vollzugshaftigkeit von Lernprozessen in ihrer räumlichen Situiertheit stehen im Mittelpunkt des Beitrages von *Juliane Engel* und *Leopold Klepacki*. Aus dieser praxeologischen und relationalitätstheoretischen Perspektive eröffnen die Autorin und der Autor einen Zugang zu Lernprozessen, die sie in den transaktionalen Gefügen zwischen Menschen, Räumen und Dingen verorten und leiten daraus Anforderungen an die Erforschung von Lernwerkstattarbeit ab. Der siebte und letzte Beitrag des ersten Teils bildet zugleich den Gelenkschritt in den zweiten Teil des Buches, indem sowohl konzeptionelle Überlegungen über den Raum und die Rolle von Menschen und Dingen als auch die Praxis von und in Hochschullernwerkstätten im Vordergrund stehen. Ausgehend von ihren unterschiedlichen Perspektiven als Forschende, Lehrende und Studierende in der OASE-Lernwerkstatt der Universität Siegen gehen *Jochen Lange*, *Barbara Müller-Naendrup*, *Alina Schulte-Buskase* und *Jutta Wiesemann* Fragen der näheren Bestimmung pädagogisch-konzeptioneller Merkmale von Hochschullernwerkstätten im Allgemeinen und der OASE-Lernwerkstatt im Besonderen nach und leiten daraus Anforderungen an deren Erforschung ab.

Der zweite Teil des Bandes gibt Einblick in die *Praxis von und in Hochschullernwerkstätten*. *Franziska Herrmann* reflektiert und untersucht am Beispiel der Seminarpraxis der „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ an der TU Dresden nach der Methode der Grounded Theory, welche Irritation Studierende als selbstbestimmt Lernende erlebten, wie sie damit umgegangen sind und welche Rolle der Lernwerkstatt als Rahmen für forschendes Lernen beigemessen werden kann. *Mareike Kelkel* & *Markus Peschel* wählen einen anderen empirischen Zugang, die Praxis von Hochschullernwerkstätten zu begleiten. Mit einer Fragebogenerhebung versuchen sie zu erfassen, inwieweit das auf Evaluation und Refle-

xion angelegte Begleitseminar des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (GOFEX_PP) an der Universität des Saarlandes als Lerngelegenheit, Chance oder Belastung wahrgenommen wird. *Eva Franz* kann in einem quasi-experimentellen Design erste positive Anzeichen für die Wirkung einer gezielten Intervention in der Lernwerkstatt auf die Kompetenz Studierender, geplante Lernaufgaben adaptiv zu gestalten, berichten. Nach der Planung und Durchführung von auf den Lern- und Entwicklungsstand fokussierten Interviews konnten die Studierenden der Interventionsgruppe die eigene Unterrichtsplanung besser mit den Lernausgangslagen der Kinder verknüpfen. *Marcus Berger* und *Barbara Müller-Naendrup* berichten von einem insofern besonderen Lernwerkstattzugang, als dass sie die didaktische Konzeption eines Kooperationsprojekts der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen und der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt vorstellen. Das Lernwerkstattseminar setzt sich thematisch mit der Schnittstelle inklusiver Lernumgebungen und digitaler Medien mit besonderem Fokus auf kollaborative Zusammenarbeit auseinander, um das Lernen in Hochschullernwerkstätten mit dem Ansatz des Problem-Based Learnings (PBL) zu verknüpfen. *Marc Godau* und *Sandra Tänzer* gehen in ihrer qualitativen Studie der Frage nach, welche Bedeutung den Dingen im Hinblick auf Professionalisierung von Lehrer*innen beigemessen werden kann. Dafür verfolgen sie am Beispiel der Gestaltung einer „Drehscheibe“ im Kontext des Lernens in einer Lernwerkstatt an der Universität Erfurt die soziomaterielle Praxis des Entwicklungsprozesses eines Lernmaterials für Grundschüler*innen mithilfe der Grounded Theory. Abschließend beleuchten *Ulrike Stadler-Altmann* und *Gerda Winkler* eine gänzlich andere Art der Kooperation als Marcus Berger und Barbara-Müller-Naendrup. Sie beschreiben, wie an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen aus zwei Orten mit Objekten, einmal der Bibliothek mit ihrem Medienbestand und zum anderen der Lernwerkstatt mit ihren didaktischen Beständen, ein Raum wird, der zu Handlungen einladen soll. Erste empirische Einblicke weisen auf eine deutlich höhere Nutzung dieses neuen Raumes hin.

Der dritte Teil des Bandes bündelt unter der Überschrift *Schnappschüsse auf Hochschullernwerkstätten* Posterbeiträge der Tagung. Alle Poster sind in größerer Auflösung und Farbe auch unter folgendem Link abrufbar: <http://lernwerkstatt-erfurt.de/materialien-kiste/posterbeitraege/>

Im Beitrag „doing AGENCY“ geben *Pascal Kihm* und *Markus Peschel* Einblicke in Öffnungsaspekte und -dimensionen beim Experimentieren im Sachunterricht anhand von „AGENCY“-Elementen. Dabei stehen insbesondere ein selbstbestimmter Lehr-Lern- bzw. Erkenntnisprozess sowie soziale und persönliche Offenheitsdimensionen im Fokus. *Marcus Berger* stellt in seinem Beitrag zum Thema „kollaboratives Problem-Based Learning“ die Konstruktion eines hochschuldidaktischen Settings vor, das sich zum Ziel setzt, mittels einer problembasierten und

kollaborativen Struktur gezielt Aspekte professionellen Wissens zu fördern sowie die Transformation von verteilten in geteilte Wissensstrukturen zu unterstützen. Im Beitrag von *Nikola Götzl* und *Magdalena Hollen* „Die Lernwerkstatt Inklusion – Multiplikationsraum in Interdependenz mit Fortbildungsreihe“ wird die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück als Multiplikationsraum für eine interdisziplinäre und inklusive Lehramtsausbildung im Rahmen der Fortbildungsreihe „Fit für den inklusiven Schulalltag“ vorgestellt. Im Fokus stehen hier klassische sonderpädagogische Förderbereiche, das Erstellen von individuellen Förderplänen sowie Inklusion und Kommunikation. In *Sabrina Schudes* Beitrag „Interdisziplinäre Kooperation zur innovativen Gestaltung von Unterricht und Lehre“ wird die Kooperation von 17 Studienwerkstätten an der Universität Kassel im Rahmen einer interdisziplinären Ringveranstaltung zum Thema „Fremdheit“ dargestellt. Der Evaluationsansatz und erste Ergebnisse werden vorgestellt und ein Ausblick auf weitere Entwicklungen gegeben.

3 Unser Dank

Allen an diesem Buch mitwirkenden Autor*innen möchten wir herzlich für ihre Beiträge und für die konstruktive, sehr angenehme Zusammenarbeit bei der Manuskripterstellung danken. Wir danken ebenfalls Maria Trüpschuh für ihre sorgfältige Unterstützung bei der Vorbereitung der Druckvorlage und Thomas Tilsner und dem Team des Klinkhardt Verlags für die engagierte Beratung. Alle hier versammelten Beiträge haben wir mit Spannung, großem Interesse und anhaltendem Erkenntnisgewinn gelesen und laden Leser*innen ein, diese Erfahrung mit uns zu teilen.

Sandra Tänzer, Marc Godau, Marcus Berger und Gerd Mannhaupt

Literatur

- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrer*innenbildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz, Ute; Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas; Heinrich-Dönges, Anja & Reinthoffer, Bernd (Hrsg.): GDSU-Journal, H.8, 47-65.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer, 193-206.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Wilhelm Fink.
- Wedekind, Hartmut & Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: *Grundschule*, H. 6, 12-13.
- Zirfas, Jörg & Klepacki, Leopold (2013): Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 JG., Sonderheft 25, 43–57.

Konzeptionelle Grundlagen und Impulse

Miriam Schöps, Dietlinde Rumpf und Kathrin Kramer

Hochschullernwerkstatt – ist doch klar! ...?! Überlegungen zu einer Gegenstandsbestimmung im Selbst- und Fremdverständnis

Zusammenfassung

*Die Frage nach der zukünftigen Ausrichtung der Hochschullernwerkstatt der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stellt den Ausgangspunkt für Überlegungen zum grundlegenden Selbstverständnis von Hochschullernwerkstätten dar. Im Artikel wird die qualitative Analyse der Befragung von Studierenden, Bildungswissenschaftler*innen sowie Fachdidaktiker*innen zu ihrem Verständnis von „Lernwerkstatt“ an der MLU mit den Argumenten und Begründungen anderer Hochschullernwerkstätten zusammengeführt. So soll ein Beitrag zur Findung eines gemeinsamen Verständnisses von Hochschullernwerkstatt geleistet werden.*

1 Einleitung

Aktuelle bildungspolitische Programme spiegeln ein anwachsendes Interesse an (Hochschul-)Lernwerkstätten im Allgemeinen und im Besonderen deren weiterer Etablierung im Hochschulbereich wider. Allein im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QLB) werden an den 49 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Hochschulstandorten ca. 10 Projekte mit Lern-/Studienwerkstatt-Bezug i.w.S. unterstützt (Schöps 2018, 1). Dies könnte, wenn man so will, als eine zweite Lernwerkstatt-Welle bezeichnet werden (vgl. auch Hagstedt & Krauth 2014, 8), nachdem in einer ersten Phase in den 1980er und 90er Jahren insbesondere die Einrichtung von zahlreichen Lernwerkstätten an Schulen und Fortbildungsinstituten für Lehrer*innen mit dem Anspruch der Schulreform vorgenommen wurde (vgl. Ernst & Wedekind 1993).

Einschlägige Definitionen von „Lernwerkstatt“ sind bekannt und können schlagwortartig aufgelistet werden als „experimenteller Freiraum“ (Pallasch & Reimers 1990, 227), „Orte der Selbstbildung“ (Hagstedt & Krauth 2014, 16) materialreiche Räume, die Lernanregungen und eine spezifische Atmosphäre bieten (vgl. Wedekind & Schmude 2016, 89) sowie Lernwerkstattarbeit als Prinzip, welches u.a. Selbsttätigkeit und entdeckendes Lernen umfasst (vgl. u.a. Müller-Naendrup

1997, 148ff.). Somit wird ein breites, jedoch meist unspezifisches Verständnis formuliert, welches kaum Verbindlichkeiten insbesondere für Hochschullernwerkstätten benennt.

Die einzelnen Institutionen werden unterschiedlich beispielsweise als Fach-, Probier- oder Forschungswerkstatt organisiert, sodass es nicht ein für alle passendes Konzept gibt (vgl. Hagstedt & Krauth 2014, 16). Diese individuelle und adaptive Gestaltung ist nötig und kennzeichnet (Hochschul-)Lernwerkstätten. Die Formulierung des möglicherweise gemeinsamen Kernes erscheint jedoch erforderlich, um den genuinen Beitrag einer Hochschullernwerkstatt im Rahmen der Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen zu benennen und im kollegialen Austausch begründen zu können. Eine konsensuelle, klar umrissene und umfassende Bestimmung des ‚Phänomens Hochschullernwerkstatt‘, die eine Abgrenzung zu anderen pädagogischen Herangehensweisen ähnlicher Orientierung ermöglichen könnte, liegt noch nicht vor.

Die Analyse von Aussagen halleischer Hochschulangehöriger zu „Hochschullernwerkstatt“, verbunden mit einem ersten Ordnungsversuch, bildete den Ausgangspunkt der Überlegungen zu einer empirischen Annäherung an eine Definierung (3.). Diese wurde durch die Perspektiven von Expert*innen erweitert, die im Rahmen der Tagung „Lernwerkstätten im Spannungsverhältnis zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum“ am wissenschaftlichen Diskurs über „Die Hochschullernwerkstatt im Aushandlungsprozess über Raumgestaltung und inhaltliche Schwerpunkte – Versuch einer Definierung“ teilnahmen. Auch die Ergebnisse wurden anschließend analysiert und interpretiert (4.), um sie schlussendlich in einer Gegenstandsbestimmung von „Hochschullernwerkstatt“ zusammenzuführen (5.). Indem Einzelaspekte von „Hochschullernwerkstatt“ systematisiert wurden, werden Kriterien sichtbar, die für das Arbeiten in Hochschullernwerkstätten unabdingbar sind.

2 Die Hochschullernwerkstatt am Standort Halle im Selbstverständnis

Die in der aktuellen Form seit 2005 existierende, auf Fakultätsebene institutionell angebundene, Hochschullernwerkstatt der Universität Halle ging aus fach- und schulformspezifischen Vorläuferinstitutionen hervor. Heute ist sie insbesondere durch eine fächerübergreifende Orientierung gekennzeichnet und strebt eine Nutzung primär durch Studierende, Lehrende, aber auch Schüler*innen sowie Pädagog*innen außeruniversitärer Bereiche an. Sie versteht sich als ein hochschuldidaktischer Raum für selbstbestimmtes Lernen an der Universität, welcher durch eine materialreiche Umgebung Anlässe für kooperatives, forschend-erprobendes

Handeln und Selbsterfahrung innerhalb einer inklusionsadäquaten Lernkultur bieten will.¹ Damit verbunden ist die Reflexion von pädagogischen Erfahrungen in der Lernprozessbegleitung als Grundlage der Entwicklung professioneller Handlungskompetenz für eine veränderte Lernkultur.² Neben zahlreichen außer-curricularen Angeboten und freien Nutzungsmöglichkeiten für studentische Arbeit finden einige curricular wahlobligatorische Lehrveranstaltungen auf Anfrage der Lehrenden oder Studierenden in der Hochschullernwerkstatt statt.

In (Lehr-)Kooperationen und Entwicklungsgesprächen im Team der Hochschullernwerkstatt wurde deutlich, dass unter den Dozierenden und Studierenden, die die Werkstatt bereits nutzen, unterschiedliche Vorstellungen über diese bestehen. Mit dem Ziel, ein gemeinsames und geschärftes Leitbild zu formulieren, welches als Orientierungsrahmen für die zukünftige Gestaltung der Hochschullernwerkstatt und dort stattfindender Lehr- und Lernangebote fungieren kann, wurden Akteur*innen der Lehrer*innenbildung in Halle zu ihrem Verständnis von „Hochschullernwerkstatt“ befragt (vgl. zum Vorgehen in Anlehnung Köhler 1992, 319).

3 Verständnisse von Hochschullernwerkstatt aus der Perspektive universitärer Akteur*innen in Halle

3.1 Fragestellung und Erhebung

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse, einen ‚gemeinsamen Kern‘ in Verständnissen von Hochschullernwerkstatt auszumachen, wurde die untersuchungsleitende Frage formuliert: Wie kennzeichnen Akteur*innen der Lehrer*innenbildung „Lernwerkstatt“ und welche Bedeutungszuschreibung nehmen sie vor? Die Erhebung an der halleischen Universität erfolgte über eine schriftliche Befragung. An alle Fachdidaktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen (D) sowie zehn Studierende³ (S) wurden drei Schreibimpulse mit offenen Antwortmöglichkeiten in Form eines online verbreiteten Fragebogens gerichtet. Die fachlich geprägten Begriffe (Hochschul-)Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit (VeLW 2009 u.a.) wurden in den Schreibimpulsen bewusst ohne Unterscheidungszwang angeboten:

1 vgl. www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/ [letzter Zugriff am 28.08.2018]

2 vgl. www.philfak3.uni-halle.de/institut/lernwerkstatt/dielerlwerkstatt/2640678_2885615/ [letzter Zugriff am 28.08.2018]

3 Als Vertreter*innen der Studierendenschaft wurden Studierende befragt, die durch Hilfskraft- oder Projektstätigkeit derzeit mit der Lernwerkstatt vertraut waren. Die Beteiligung weiterer Studierender wurde zum „Tag der Lehre“ gesichert.

1. Bitte erklären Sie Ihr eigenes Verständnis von Lernwerkstatt oder Lernwerkstattarbeit. (LW/LWA ist/bedeutet für mich ...)
2. Potentiale liegen für die LW Erziehungswissenschaften meiner Ansicht nach insbesondere darin ... und auch ...
3. Sonstige Anmerkungen

3.2 Datenauswertung

Aus den elf Rückläufen (4S, 7D) wurden die Antworten zum ersten Schreibimpuls durch ein mehrstufiges Vorgehen in einer Forschungsgruppe analysiert. Die Auswertung der Daten erfolgte in einem ersten Schritt nach dem ethnographischen Verfahren des offenen Codierens (vgl. Breidenstein et.al 2015, 127, 135f.). Im vergleichenden Einbezug aller Rückmeldungen wurden die Codes erweitert und zu Kategorien zusammengefasst. Unter Orientierung darauf, welche Aspekte von Lernwerkstatt/-arbeit die Personen benennen, wurden diese anschließend zu einem Kategoriensystem mit drei Hauptkategorien verdichtet, wie hier an einzelnen Sequenzen kontrastierender Aussagen verkürzt dargestellt:

Tab. 1: Codebeispiele und Hauptkategorien

	Impuls 1: LW/LWA ist/bedeutet für mich ...	Code	Hauptkategorie
D6	In meiner Arbeit hat die LW vor allem eine topologische/räumliche Komponente: Hier kann „anders“ gearbeitet werden, weil Platz ist, keine festen (oder andere) Funktionszwänge vorherrschen [...]	<i>topologische Komponente/ Ort, Raum anders/alternativ</i>	Ort/Raum/ Material
D2	Aus meiner Sicht gewinnt die LW ihr eigenes, besonderes Potenzial aus der fehlenden Fixierung in die reguläre universitäre Lehre und in obligatorische Angebote. Diese Freiheit [...] in Abgrenzung und Alternative zu den Modulveranstaltungen zu kreieren.	<i>besonders studienorganisatorisch Freiheit anders/alternativ</i>	Organisation
S9	Lernwerkstatt begann für mich als Möglichkeit des Engagements, des Tuns, des den Kopf anders als im Studium beanspruchen. Die Begegnung mit dem entdeckenden Lernen/Lernwerkstattarbeit waren und sind bewusstseinsbildend und haben mich darin bestärkt im Studium eigene Fragen zu verfolgen [...]	<i>aktiv sein können anders Arbeitsweise LWA Refll./Erfahrungspotenzial selbstbestimmt/orientiert</i>	Struktur/ Organisation Arbeitsprinzip

Impuls 1: LW/LWA ist/bedeutet für mich ...	Code	Hauptkategorie
D4 ... handlungsorientiertes Arbeiten, bei dem die Wirksamkeit des eigenen Tuns erfahrbar wird	<i>Arbeitsweise handl. or. Erfahrungspotenzial</i>	Arbeitsprinzip
D1 ... konzeptionelle und rekonstruktive Lernwerkstätten zu unterscheiden [...]	<i>method.-did. Vorgehen Diskurs</i>	Arbeitsprinzip
S8 LW ist für mich ein Ort, der durch seine vielen verschiedenen Materialien Anregungen zum selbstentdeckenden Lernen [...]	<i>Material Arbeitsweise entd. L.</i>	Ort/Material
D3 Ein Ort [...], der Raum für Vernetzung innerhalb und außerhalb der Hochschule statusgruppenübergreifend [...]	<i>Ort, Raum Vernetzung, Dozierende, Studierende</i>	Ort/Raum Struktur

Die Hauptkategorien *Raum/Ort mit Material, Methode/Arbeitsprinzip, Organisationsweise/Struktur* wurden aus allen Antworten zum 1. Impuls gefolgert. Sie sollen vorläufig als Strukturelemente oder Aspekte, mit denen sich die Grundstruktur von Hochschullernwerkstatt aus Perspektive universitärer Akteur*innen beschreiben lässt, gefasst werden. Durch je spezifische Eigenschaften und Bedeutungen bestimmt, sind sie in einem Bedingungsgefüge miteinander verwoben (Abb. 1). Diskrepanzen wurden beispielsweise zwischen einer zweckbezogenen Arbeitsweise und einer wenig didaktisierten Ausrichtung auf ein freies Sich-Bilden hin deutlich (vgl. D1/D2 u.a.).

3.3 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung: Erster Ordnungsversuch – Ein Dreieck

In den Aussagen bildeten sich Verständnisse von (Hochschul-)Lernwerkstatt unterschiedlicher Orientierung ab. Auf Grundlage der drei Hauptkategorien lassen sich die Einzelverständnisse der befragten Akteur*innen innerhalb eines Dreiecks verorten (vgl. Abb. 1).

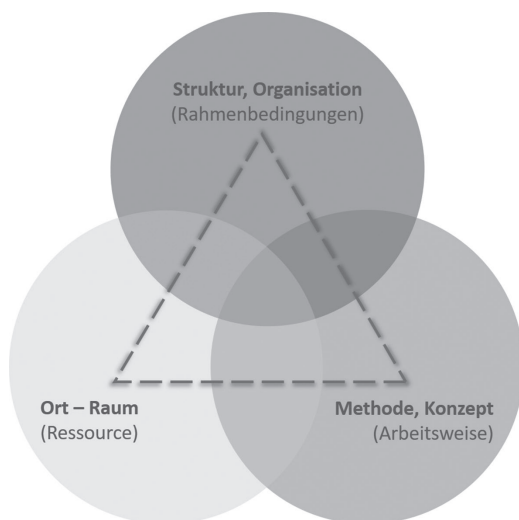


Abb. 1: Hauptaspekte und deren Beziehungsgefüge in Verständnissen von Hochschullernwerkstatt

Unterschiede bestehen mit Blick auf die Fokussierung: (I) auf den ‚anders‘ gestalteten Raum, spezifisch gekennzeichnet durch Material, (II) auf eine methodisch-konzeptionelle Arbeitsweise und (III) auf Hochschullernwerkstatt als Struktur und alternative Organisationsweise, welche spezifische Ideen in der Hochschule verankert und Vernetzung/Kooperation ermöglicht (Abb. 1). Diese (Eck-)Positionen werden in den meisten Fällen nicht in ihrer Ausschließlichkeit eingenommen, sondern es wird eine gegenseitige Bedingtheit beispielsweise des methodischen Aspektes und der räumlich-materialen Gegebenheiten thematisiert: „Lernwerkstatt bedeutet für mich offenes Arbeiten, unterstützt durch Material, das die LW bietet. [...]“ (D5) oder „...die Möglichkeit einen Raum voller Anregungen vorzufinden und darin ein selbst gewähltes Thema zu bearbeiten“. (S7). Diese bildet sich in den Überschneidungsflächen ab.

Die Auswertung der halleischen Rückmeldungen führt zur Einsicht, dass die Ideen von Hochschullernwerkstatt divergent sind. Sie spannen sich zwischen drei Orientierungspunkten auf, wobei sehr unterschiedlich starke Wichtungen der je spezifischen Ressourcen, Rahmenbedingungen oder Arbeitsweise vorgenommen werden. Obgleich zahlreiche Überschneidungen vorliegen, kann als Minimalkonsens nur konstatiert werden: Als Adressat*innen sind Studierende in allen Rückmeldungen benannt und eine Andersartigkeit wird thematisiert (in Bezug auf Raum, Struktur, Methode und Konzept), die mit Offenheit assoziiert, jedoch nicht klar gefasst werden kann. Die in der Interpretation entstandenen Hauptkategorien liefern Reflexionsanker, die zur Explikation je eigener Verständnisse von Hochschullernwerkstatt herangezogen werden können.

4 Perspektiven von Tagungsteilnehmenden auf Hochschullernwerkstatt

4.1 Weiteres methodisches Vorgehen

Zur Erörterung und weiteren Ausdifferenzierung wurde dieser Arbeitsstand im o.g. Forum zur Diskussion gestellt. Die aus der Befragung an der Universität Halle hervorgegangenen und als bedeutsam ermittelten Aspekte wurden als Begriffspaare *örtlich-räumlich*, *organisatorisch-strukturell* und *methodisch-konzeptionell* der Hochschullernwerkstatt-Community vorgestellt, nachdem sich die Teilnehmenden im Tandem über ihr Verständnis von Hochschullernwerkstatt verständigt hatten. Bei dem Versuch, diese Vorstellungen im Rahmen einer Gruppendiskussion auf die Eckpunkte des Dreiecks zu beziehen, wurde wiederum deutlich, dass Klassifizierungen nicht eindeutig möglich waren und weitere Aspekte ergänzt werden müssen. Eine Erweiterung der Dreiecksanordnung durch die Ausweisung dreier Aspekte: *dialogisch-kommunikativ*, *Material* sowie *Personen* erwies sich als nötig. Diese Gruppendiskussion wurde audiografisch aufgezeichnet, transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA durch offenes Codieren ausgewertet. Die folgend kursiv gedruckten Stichworte wurden so als bedeutsam ermittelt.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Die intensivsten Auseinandersetzungen bezogen sich auf die Überlegungen zu *Raum bzw. Ort* und *Material*. Diese physischen Gegebenheiten wurden von konzeptionellen, methodischen, die Lernprozesse betreffenden Entscheidungen getrennt benannt, aber in engem Zusammenhang insbesondere mit dem *Raum* diskutiert.

Die Einschätzungen zur Bedeutung des Raumes reichten von obligatorischer Notwendigkeit bis zur Feststellung, dass kein konkreter Raum, sondern jeder *Ort* für Lernwerkstattarbeit möglich sein könne, wie die Aussage zeigt, „man kann auch auf die Wiese gehen [...] irgendwie mit 'nem Koffer, hab da meine Materialien drin und dann packe ich es wieder aus und dann kann ich ja so'n Ort des entdeckenden Lernens kreieren auf der freien Wiese, da brauch ich gar keinen Raum“. Dagegen standen Feststellungen wie: die Lernwerkstatt sei ein „anregender Raum, der Lernprozesse [...] auslöst“, ein „Raum, wo man in Dialog tritt“, ein „interdisziplinäre[r] Raum“. Es wurden auch weitergehende Beschreibungen wie „metaphorischer Raum“ und „sozialer Raum“ geäußert. Die meisten Aussagen zum Raum werden im Zusammenhang mit den konkreten Geschehnissen in diesem getroffen: „Offenheit, Freiwilligkeit, Teamarbeit, in Dialog gehen miteinander und sich auseinandersetzen – miteinander und im Raum“ oder auch „ein thematisch offener Raum für Fragen, auch für Fragen, die außerhalb des Curriculums gestanden haben“.

Allgemeiner Konsens bestand in Bezug auf das „Lernen am Ding“ mit didaktischen oder nicht weiter spezifizierten *Materialien*: „Material muss es geben, das ist klar“. Zwei Aussagen eröffneten aber eine Diskussion über die Notwendigkeit und Beschaffenheit von Material, indem das Vorhandensein von Material gänzlich in Frage gestellt bzw. rückgefragt wurde, wie Material dann definiert wird: „Wir beispielsweise haben Bücher als Material, und zwar nur Bücher.“ Konkrete Themen wie die Auseinandersetzung mit „Ecken und Kanten“ wurden nur beispielhaft angeführt – jedes Thema kann somit in einer Hochschullernwerkstatt bearbeitet werden, wobei „eigene Thematiken der Studierenden“ und die „Lebensweltorientierung“ hervorgehoben wurden.

Häufig wurde die Hochschullernwerkstatt als „Knoten- oder Ausgangspunkt für Veranstaltungen zu verschiedenen pädagogisch-didaktischen Themen [...], aber auch als Ort der Begegnung“ beschrieben. In diesem Zusammenhang sei es ausschlaggebend, „dass es so stark an *Personen* hängt, die dann diese Lernwerkstatt ausmachen“. Erst durch ihre Entscheidungen und ihr Handeln entstünde ein „Raum, der unterschiedlichste Kooperationen zulässt und in dem auch die Kooperationen [...] intendiert sind, [...] das können thematische Kooperationen sein, das können personelle Kooperationen sein.“ Als bedeutsam im Vergleich zu anderen Veranstaltungsformaten wird der Austausch von verschiedenen Adressat*innengruppen innerhalb und außerhalb der Hochschule beschrieben. Die Hochschullernwerkstatt sei ein „Ort der Begegnung unter, ja, allen Lehramtsstudierenden, aller Stufen von der Primar- bis zur Sekundarstufe zwei“. Auch Kinder und Jugendliche, meist im Rahmen von studentischen Praktika, können eine Hochschullernwerkstatt besuchen. „Den Blick auf Kinder und pädagogische Konzepte anhand eigener Erfahrungen entwickeln in Reflexion: Was tut es mit mir und was mit den Kindern? Das kann ich nicht erst ‚in der Praxis‘, das ist unethisch! Dafür bietet die Hochschullernwerkstatt Raum.“ Ebenso wurde „Denken lernen und [...] Loskommen von der eigenen schulischen Sozialisation“ als charakteristisch für (Hochschul-)Lernwerkstatt herausgestellt. Um die beschriebenen Aspekte zu ermöglichen, bekommt die mehrfach genannte Forderung nach „geringen Hierarchien“ und dem Schaffen eines „angstfreien Raumes“, in dem „andere Regeln gelten“, eine stärkere Wichtung.

Kritisch wurde in der Diskussion angemerkt, dass Hochschullernwerkstatt „die großen Massen nicht so adressieren“ könne: „Wir haben es das Elfenbeinsyndrom genannt, dass die Werkstatt halt Gefahr läuft, dass sie z.B. nur mit wenigen Leuten funktioniert und dass man dann irgendwann aus dem geschützten Rahmen rauskommt, wieder in die normale Vorlesung und doch wieder das wiederkäuende, ganz Normale, wie man's halt kennt [...]“. Die Offenheit, die vielfältiges Lernen ermöglichen soll, bringe zudem Unverständnis der Hochschulkolleg*innen mit sich und erfordere die „Auseinandersetzung mit der entsprechenden Kritik [...] in Bezug auf diese offenen Lehr- und Lernkonzepte“. Die Erklärungen seien offen-

sichtlich zu allgemein; die Besonderheit einer Lernwerkstatt an einer Hochschule wird Kolleg*innen nicht deutlich, so die befragten Expert*innen. Gegen Ende der Diskussion wurde vorgeschlagen, nach einer grundsätzlichen Definition zu suchen. Dabei ginge es jedoch nicht darum, „Definitionen zu finden, die überall passend sind, [...] es braucht ein Vorhaben, was einfach grundsätzlich definiert, was Lernwerkstatt sein kann“. Das sollten Merkmale sein, auf die sich alle, die in Hochschullernwerkstatt arbeiten, verständigen könnten.

5 Hochschullernwerkstatt – Versuch einer Gegenstandsbestimmung



Abb. 2: Sechs Aspekte in ihrer Verbindung kennzeichnen Hochschullernwerkstatt

Aus den Erhebungen an der Universität Halle und der Expert*innendiskussion resultieren sechs kennzeichnende Elemente von Hochschullernwerkstatt, welche auf den Raum, das Material, die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen, die dort agierenden Personen, die Kommunikation sowie die Arbeitsweise verweisen (Abb. 2). Die häufig beschriebene „Andersartigkeit“ im Vergleich zu regulären universitären Veranstaltungen, Angeboten und Räumen soll im Folgenden entlang dieser sechs Aspekte genauer in den Blick genommen werden. Bereits 2009 wird in dem VeLW-Papier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Lernwerkstatt als „längerfristig festgeschriebener real vorhandener *gestalteter Raum*“ (2009, 4) existiert. Dessen Ausgestaltung unterscheidet sich von

Seminar- und Vorlesungsräumen, aber auch von Labor- und Bibliotheksräumen durch flexibles Mobiliar und Inventar. Diese Räume sind „anders gestaltet“ und „kreieren eine anregende und freundliche Atmosphäre“ (Lehmann 2013, 57). Die empirischen Untersuchungen konnten zeigen, dass dies ebenso für Hochschullernwerkstätten gilt. So steht ein „künstlicher Raum versus Lebensraum“, es gibt „einen anregenden Raum, der Lernprozesse ... auslöst“. „Außerdem muss Platz/Raum da sein, dass sich verschiedene Gruppen und Einzelpersonen in Ruhe mit den Themen auseinandersetzen können“ (vgl. 4.2), wo „keine festen (oder andere) Funktionszwänge vorherrschen“ (vgl. 3.2). Die Vielfalt der Raumgestaltung und der zu bearbeitenden Themen eröffnet eine große Breite, die die Lernenden verfolgen können – das engagiert und emphatisch, allerdings sehr vage formulierte Bekenntnis zur Lernwerkstatt bietet nur unzureichende, u.U. irritierende Erklärungen für Außenstehende. Um diese Nachfragen und Irritationen aufzugreifen und sachlich zu diskutieren, muss der Austausch aller Hochschulangehörigen kontinuierlich initiiert werden.

Der weitestgehende Konsens der Expert*innendiskussion bestand in der Überzeugung, dass *Material* zu einer Hochschullernwerkstatt gehört. Neben dreidimensionalen Objekten wurden auch Bücher als Material genannt. Werden letztere als zweidimensionale Objekte verstanden und wären sie das einzige Material, so wäre der Unterschied zur Bibliothek und die Umgangsweise mit dem „Wissen aus zweiter Hand“ zu klären. Von „Alltagsdingen“ bis hin zu didaktisierten Materialien und Literatur, alles ist in einer Hochschullernwerkstatt möglich. Verbindlichkeiten für das Inventar zu nennen, würde die Offenheit für die Akteur*innen einschränken sowie die Vielfalt und den Innovationsgehalt von existenten Hochschullernwerkstätten ignorieren.

Die *organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen* von Hochschullernwerkstätten sind ebenso höchst unterschiedlich. Professoral vertreten, curricular eingebunden, der Umfang der finanziellen Unterstützung, die personelle Ausgestaltung, all diese Faktoren bestimmen die Nutzung und Ausgestaltung von Hochschullernwerkstätten an den jeweiligen Standorten maßgeblich und sollten in die Beschreibung der jeweiligen Konzeption aufgenommen werden.

Doch wozu wird diese spezifische Infrastruktur innerhalb des Professionalisierungsprozesses von Pädagog*innen gebraucht, was macht die methodisch-konzeptionelle und somit „andere“ Arbeitsweise in diesen Räumen aus?

Die Vermittlung offener Unterrichtskonzepte ist in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrer*innenbildung geworden. Die Möglichkeit der Selbsterfahrung ist jedoch häufig nicht gegeben. So hat noch immer der größte Teil der Studierenden eine ‚klassische‘ Schulsozialisation durchlaufen, welche nur selten durch das Erleben von Offenheit und Partizipation gekennzeichnet ist. Lernwerkstätten an Hochschulen fungieren in diesem Zusammenhang als ‚Experimentalraum‘. Durch das Sichtbarmachen, Reflektieren und bewusste Aushebeln

von Rahmenbedingungen und *Arbeitsweisen*, welche bislang ‚klassische‘ (Hoch-) Schule prägen (vgl. 3.2 - D2, S9), bekommen die Nutzer*innen der Hochschullernwerkstatt die Möglichkeit, in einem weitgehend druckentlasteten (Lern-) Raum ein „selbst gewähltes Thema vielseitig zu bearbeiten“ (S7) und diesen Prozess immer wieder begleitet zu reflektieren. Wenn die Studierenden die sie interessierende Thematik selbst wählen und nicht aus den Lehrplanvorgaben ihrer künftigen Schüler*innen ableiten, kommt den Dozierenden in diesem Prozess eine besondere Verantwortung, verbunden mit neuen Herausforderungen, zu. Sie agieren dann nicht als Expert*innen auf dem spezifischen Fachgebiet, sondern als Expert*innen des Lernens und der Lernbegleitung. Sie bekommen die Möglichkeit, sich als Lernbegleitende gemeinsam mit den Studierenden auf den Weg zu begeben, sich selbst als Lernende zu verstehen und alternative Lehr- und Lernkonzepte zu erproben und zu reflektieren. Aktion und Reflexion sind somit aufs Engste durch die identifizierende und distanzierende Perspektive miteinander verknüpft (vgl. Fichten 2003, 85ff.). Zentral ist die Bedeutung und Notwendigkeit der Hochschullernwerkstatt als Erfahrungs- und Reflexionsraum, der durch *Kommunikation* weitgehend auf Augenhöhe, Reflexion und möglicherweise den Abbau von bestehenden Hierarchien und die Arbeit in multiprofessionellen Teams gekennzeichnet ist. Wenn die Studierenden und Dozierenden die in der Theorie gelehrtten Prinzipien alternativer Lernformate oder offener Unterrichtskonzepte selbst erleben und die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen am ‚eigenen Leib‘ erfahren sowie reflektiert haben, können sie sich auf diese beziehen und eine Idee von Lernwerkstattarbeit, übertragbar auf unterschiedliche fachliche Themen, entwickeln.

Die Möglichkeit der Begegnung und Kooperation mit *Personen* verschiedenster Fachrichtungen und Statusgruppen kann ebenfalls als zentral für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten erachtet werden. Ein gewichtiges Potenzial sieht auch Hänsel darin, „Lernwerkstätten konsequent für die Vernetzung der Lehrerbildung zu nutzen, d.h. sie zu Querstrukturen zwischen den Phasen, Institutionen und Lehrämtern und zu Brücken zwischen der Selbstbildung der Lehrerinnen und [...] formeller Lehrerbildung auszubauen. Dazu eignen sich besonders Lernwerkstätten an der Universität“ (Hänsel 1997, 346). Die Hochschullernwerkstatt wird so zu einem *Sozialraum* und *kommunikativen Raum*, in welchem sich Menschen unterschiedlicher Professionen in dialogischer Weise treffen, verständigen, austauschen und gemeinsam reflektiert Erfahrungen machen. Nicht zuletzt soll die Hochschullernwerkstatt als ein *Freiraum* verstanden werden, in dem nach dem Prinzip der Freiwilligkeit agiert wird und in welchem Studierende und Dozierende somit die Möglichkeit bekommen, ihren individuellen Interessen nachzugehen.

6 Fazit

In Zusammenführung der Ergebnisse der halleischen Befragung und der Expert*innendiskussion lassen sich Kriterien einer Begriffsfassung formulieren, die in die konzeptionelle Weiterentwicklung der universitären Lernwerkstatt in Halle einfließen werden. Hochschullernwerkstätten sind Räume an oder von Hochschulen, die durch das Zusammenwirken von materialen und personalen Gegebenheiten, organisatorischen und methodisch-konzeptionellen Entscheidungen sowie Kooperationen geprägt sind. Die oben genannten sechs Aspekte, welche gleichzeitig realisiert und notwendig miteinander verwoben sind, scheinen diese Konzepte zu kennzeichnen. Das am Individuum orientierte, begleitete, offene und reflexive Lernen Erwachsener wird in diesen Räumen ermöglicht, befördert und zum Gegenstand von Forschungsanliegen. Somit ist die Hochschullernwerkstatt in Abgrenzung zu anderen Lernwerkstätten dadurch gekennzeichnet, dass der Fokus auf den Lernprozessen Erwachsener (Studierender und Dozierender) liegt und durch deren kritische Analyse Bedingungen für die Motivation und Organisation selbstbestimmten Lernens erfahren werden. Diese Lernprozesse gilt es als spezifischen Beitrag im Professionalisierungsprozess künftiger Pädagog*innen konkret und sachlich in Diskussion mit dem Kollegium zu bestimmen. Hochschulspezifische Strukturen und Rahmenbedingungen beeinflussen die Arbeit in Lernwerkstätten. Diese kritisch zu hinterfragen, an gegebener Stelle bewusst auszuhebeln, die damit einhergehenden Veränderungen begleitet zu reflektieren und forschend aufzuarbeiten, ist ebenso Aufgabe von Hochschullernwerkstatt und macht sie zu einem unverzichtbaren Teil der Hochschullandschaft.

Literatur

- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015): Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz, München: UVK.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich: Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule – Bd. 91, Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Fichten, Wolfgang (2003): Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In: Obolenski, Alexandra & Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-98.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (2014) (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137, Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Hänsel, Dagmar (1997): Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred; Carle, Ursula & Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 339-361.
- Köhler, Gabriele (1992): Methodik und Problematik einer mehrstufigen Expertenbefragung. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 318-332.

- Lehmann, Annika (2013): Potenziale von Lernwerkstätten aus der Sicht von Studierenden. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer VS, 55-65.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schöps, Miriam (2018): Überblick: Hochschullernwerkstätten in der Qualitätsoffensive. https://www.zlb.uni-halle.de/qlb/teilprojekte/ausbau_der_lernwerkstatt/ [letzter Zugriff: 20.02.2019]
- Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Weinheim: Juventa.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff: 6.1.2019]
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2016): Inklusion in der (Aus)-Bildung zukünftiger Pädagog*innen. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 81-105.

Axel Jansa, Lena S. Kaiser und Anna Jochums

Zum Selbstverständnis von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Erste Annäherungen

Zusammenfassung

*Im Rahmen des Forums „Lern- und Bildungswerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Selbstverständnis und Perspektiven“ auf der 11. Fachtagung der Hochschullernwerkstätten in Erfurt wurden Thesen zu konzeptionellen Grundlagen von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen diskutiert. Ergebnis der Diskussionen ist unter anderem die Feststellung der Notwendigkeit einer Positionierung hinsichtlich eines (gemeinsamen) Selbstverständnisses dieser Werkstätten sowie die Bedeutung einer kontinuierlichen Fortführung der theoretischen Auseinandersetzung in einem kollaborativen Diskurs. In Zusammenarbeit mit Kathleen Panitz, Claus Stieve und Hartmut Wedekind wurde dieser Beitrag erarbeitet, der vor dem Hintergrund der Einbindung von Positionen verschiedener Vertreter*innen unterschiedlicher Werkstattkonzepte entstanden ist, um eine breite theoretische Auseinandersetzung mit widerstreitenden Ideen und Perspektiven einzufangen. Im vorliegenden Beitrag wird der aktuelle Diskussionsstand abgebildet und er ist in seinem Werkstattcharakter als Grundlage für den weiteren Diskurs auf den internationalen Fachtagungen der Hochschullernwerkstätten zu verstehen.*

Genauer in den Blick genommen wird im Folgenden der Entstehungshintergrund von Werkstätten im kindheitspädagogischen Kontext und ein daraus entwickeltes konzeptionelles Selbstverständnis. Hierbei geht es um eine gemeinsame Verständigung, in die die zentralen Begrifflichkeiten wie Bildung, Lernen, aber auch Erziehung und Spiel einbezogen werden, welche aktuell in unterschiedlichen Bezeichnungen der Werkstätten und deren konzeptionellen Ausrichtungen zum Ausdruck kommen.

1 Entstehungshintergrund im elementardidaktischen Kontext und Benennungen kindheitspädagogischer Werkstätten

Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen haben ihren entstehungsgeschichtlichen Hintergrund in der Professionalisierung des elementarpädagogischen Bildungsbereichs, der seit Beginn der 2000er Jahre zunehmend in

Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskursen in den Fokus gerückt ist. Hierzu trug die Implementierung neuer Studiengänge bei (vgl. Cloos 2016). Parallel dazu entstanden im Kontext der Verortung von Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen Lernwerkstätten (vgl. Jansa 2013, 94; vgl. auch zum Überblick Jansa 2011), wie es sie, konzeptionell anders gefasst, zuvor bereits an Schulen gab.

Vergleichbar der Vielfalt kindheitspädagogischer Studiengänge kam es im Verlaufe der weiteren Entwicklung zur konzeptionellen Ausdifferenzierung der in den Studiengängen angesiedelten Werkstätten sowie zu einer stärker elementardidaktisch fundierten Begründung. Die Ausdifferenzierung (z.B. Naturwissenschaft, Ästhetik, Spiel, Reggio-Pädagogik) und die unterschiedliche bildungstheoretische Verortung drückt sich auch in den Bezeichnungen aus:

- Frühwerk – Hochschule Emden/Leer (Elementardidaktischer Schwerpunkt)
- Ästhetische Werkstatt mit Labor – Hochschule Hildesheim
- Bildungswerkstatt – Hochschule Esslingen (Elementardidaktischer, reggianischer Schwerpunkt)
- Bildungswerkstatt – Justus-Liebig-Universität Gießen (Elementardidaktischer Schwerpunkt)
- Lernwerkstatt Freier Ausdruck (Sprache und Mathematik) und Naturwissenschaftliche Lernwerkstatt – Alice Salomon Hochschule Berlin
- Bildungswerkstatt – Technische Hochschule Köln (Schwerpunkt Mehrdeutiger Raum)
- Lernlaboratorium – Fachhochschule Erfurt
- Lernwerkstatt Spiel – PH FHNW Fachhochschule Nordwestschweiz (Kindergarten und Unterstufe Schule)
- EduSpace Lernwerkstatt der Fakultät Bildungswissenschaften in Brixen der Freien Universität Bozen/Südtirol (Elementar- und primardidaktischer Schwerpunkt).

2 Theoretische Zugänge – Konzepte und Begriffe

Im Diskurs zu Konzipierung und Weiterentwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge differenzierten sich theoretische Zugänge zu Lernen und Bildung in der frühen Kindheit zunehmend aus. Neben einer konstruktivistisch begründeten Elementarpädagogik und einer daraus abgeleiteten Elementardidaktik (vgl. u.a. Kasüschke 2010 und 2015; Schenker 2018) sind phänomenologische, gestalttheoretische, biologische (Montessori, Seguin u.a.) und psychoanalytische Blickpunkte und Zugänge vertreten. Da die Werkstätten in den Studiengängen sich auch auf diese Zugänge beziehen, werden die drei prominentesten im Folgenden vertiefend in einem Werkstattbezug skizziert.

Ausgehend von konstruktivistischen und sozialkonstruktivistischen Annahmen über Lernen und Bildung wurden z.B. konstruktivistische Bilder vom Kind und vom Lernen formuliert (vgl. u.a. bei Rinaldi, 2001, 2006; Vecchi, 2010; Reich 2008). Darin wird ein Bildungsverständnis entfaltet, welches im Sinne eines positiven Blicks nach den Stärken und Ressourcen des Individuums fragt. Zentraler Ansatzpunkt der Diskussion ist die Neubestimmung der Begriffe Bildung und Erziehung und ihres Verhältnisses zueinander. Das Bild vom kompetenten Kind, das eigenständig die Welt exploriert, stellt dabei den Ausgangspunkt dieser Überlegungen dar; Bildung ist hierbei eine „eigenständige Tätigkeit des Individuums, ein selbstorganisierter Vorgang“ (Schelle 2011, 23), der in einem sozialkonstruierten Rahmen erfolgt. Der konstruktivistisch begründete Ansatz wird im Wesentlichen in zwei Varianten vertreten: *Bildung als Ko-Konstruktion* und *Bildung ausgehend von Selbstbildungspotenzialen*. Kontroverse Positionierungen ergeben sich dabei in erster Linie hinsichtlich der Rolle der Erwachsenen, d.h. in welchem Ausmaß das kompetente Kind bei seinen Konstruktionsprozessen aktiv steuernder Erwachsener bedarf (vgl. Jansa 2013).

Im Ansatz „Bildung als Ko-Konstruktion“, wie er in Deutschland in Anknüpfung an Fthenakis (2003) rezipiert wird, bezieht sich Ko-Konstruktion in erster Linie auf gezielt zu gestaltende kompetenzfördernde Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenen und Kind (vgl. Schelle 2011, 25). Ko-Konstruktion in diesem Verständnis gedeutet (vgl. Fthenakis 2003), versteht den Elementarbereich als Vorbereitung und Hinführung auf die anschließende Phase des schulischen Lernens; aufgrund der Annahme von fachbezogenen Vorläuferkompetenzen erfolgt hier bereits eine fachbezogene Differenzierung; die Abgrenzung zu schulischen Lernformen und gegenüber der Rolle von Lehrer*innen ist weniger ausgeprägt (vgl. Jansa 2013).

Im Konzept „Bildung ausgehend von Selbstbildungspotentialen“, entwickelt von Schäfer (2011), steht als Pendant zur Bildung als zentraler Aktivität der Kinder die Erziehung als zentrale Aktivität der Erwachsenen. Diese wird verstanden als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung der Selbstbildungspotenziale des Kindes (vgl. Schäfer 2011) und kann unterteilt werden in zwei Formen der Erziehung – eine direkte und eine indirekte. Direkte Erziehung bezieht sich auf gezielte Initiativen der Erwachsenen und wird als tendenziell instruktiv eingeschätzt; die indirekte Erziehung bezieht sich auf die „bewusste und absichtsvolle Gestaltung der interpersonellen, situativen, räumlichen und sächlichen Umwelt der Kindertageseinrichtung“ (Liegler 2009, 8; vgl. Liegler 2008) und entspricht damit den konstruktivistischen Annahmen über Lernen und Bildung, weshalb sie den Schwerpunkt des erzieherischen Handelns bilden sollte. Die pädagogische Fachkraft wird als Begleitperson von Bildungsprozessen und in der Verantwortung für Lernarrangements zur Anregung von Selbstbildungsprozessen gesehen. Diesem Ansatz liegt ein Verständnis des Elementarbereichs als eigenständiger

Lernphase mit spezifischen nicht schulbezogenen Lern- und Erkenntnisformen zu Grunde. Hier wurde der Begriff der Ko-Konstruktion auf die gemeinsame Erschließung der Welt unter Kindern (Peers) verstanden (vgl. Viernickel 2006; Weltzien & Viernickel 2008). Zur klareren Abgrenzung vom ko-konstruktivistischen Verständnis Fthenakis' führte Schäfer 2013 für die ko-konstruierende Welterschließung unter den Kindern den Begriff der Ko-Operation ein (vgl. Schäfer & von der Beek 2013, 54).

Bildung ist nach Schäfer (2016) zu verstehen als „das Können und Wissen, das jemand einsetzen kann, um sich an dem sozialen und kulturellen Leben zu beteiligen und die Aufgaben, die sich ihm dabei stellen, zu lösen. In diesem Sinne ist jeder Mensch auf eine persönliche Weise schon immer gebildet; denn jeder Mensch bringt Ressourcen mit, mit welchen er Wirklichkeit sinnvoll verstehen und Problemstellungen lösen kann“ (ebd., 6). Dieses grundlegende und von Lebensaltern unabhängige Bildungsverständnis macht deutlich, dass die konstruktivistisch begründete Elementar Didaktik in besonderer Weise an Lernwerkstattarbeit, wie sie im Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten (vgl. VeLW 2009) definiert wird, anschlussfähig ist und auf das Lernen von Studierenden in Lernwerkstätten übertragbar ist.

In phänomenologischen Perspektiven wird *Lernen* als ein responsives Geschehen verstanden (vgl. u.a. Stieve 2008). Was gelernt wird, stellt Antworten innerhalb eines auffordernden Feldes dar, zu dem die appellierende Dingwelt beiträgt. Dabei wird ein souveränes Subjekt in Frage gestellt, es findet sich allererst in seinem antwortenden Handeln auf das, was eine immer schon soziale Dingwelt in ihm anregt, wozu es sie herausfordert. In der phänomenologischen Perspektive wird davon ausgegangen, dass weder das Kind selbstbildend die Dinge konstruiert, noch, dass das, was es lernt, in dem aufgeht, wozu die Dinge z.B. in pädagogischer Absicht auffordern sollen. Jedes Lernen ist von Überschußen begleitet, die wesentliche Momente für Irritationen und Bildungsmöglichkeiten mit sich bringen (vgl. Stieve 2008).

Der *Bildungsbegriff* als eine der zentralen Begrifflichkeiten der Kindheitspädagogik (vgl. Stieve 2013) und ihrer Studiengänge drückt sich insbesondere in den ursprünglichen Bezeichnungen vieler Studiengänge und den entsprechenden Curricula, z.B. „Bildung und Erziehung in der Kindheit“, aus. Er stellt daher einen wesentlichen Bezugspunkt für die Arbeit in den Werkstätten dieser Studiengänge dar, wie es der Begriff des Lernens für die Schul Didaktik ist. Vor diesem Hintergrund werden mehrere Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen in Anknüpfung an den schul Didaktischen Begriff als „Lernwerkstatt“ und andere als „Bildungswerkstatt“ bezeichnet, wie die Werkstatt an der Justus-Liebig-Universität Gießen bereits seit 2009 (vgl. Neuß 2009). Hier wäre zu überprüfen, ob die originäre Bezeichnung der Werkstätten als Lernwerkstätten dem Umstand geschuldet ist, dass diese zuerst 1981 in der Lehrer*innenbildung und dann in der

Schuldidaktik verortet wurden (vgl. beispielsweise Ernst & Wedekind 1993) und dass die seitdem erfolgte Weiterentwicklung der Konzepte zumindest im Bereich der Kindheitspädagogik eine andere begriffliche Verortung erfordert.

Neben dem Bildungsbegriff wird der *Spielbegriff* als zentral für die spätere Zielgruppe der frühen Kindheit angesehen. „Spiel ist ein wesentlicher Bildungsprozess des Menschen. Möglicherweise ist das Spiel für die Bildung des Menschen ebenso grundlegend, wie die Spiel- und Gestaltungsprozesse der Natur für die Evolution grundlegend zu sein scheinen“ (Schäfer 2019, 64). Schenker (2018) versteht Spiel im Vorschulalter als informelles Lernen und weist mit Bezug auf Pramling Samuelson & Asplund-Carlson darauf hin, dass damit keine Unterscheidung von Spielen und Lernen gegeben sei (Schenker 2018, 8). Stenger spricht dagegen vom Spiel als einem Tun, das kein Mittel zum Zweck darstellt. Auch wenn die aus dem Spiel hervorgehenden Impulse für die kognitive oder emotionale Entwicklung oder die Teilhabe an Kultur und Gesellschaft relevante Effekte sein mögen, spielen Menschen, um zu spielen und ist der Sinn des Spiels (und damit auch der des Spiels in Werkstätten) in ihm selbst zu suchen (Stenger 2010, 32).

Ein weiterer in diesem Kontext diskutierter Begriff, der die Ebene der Hochschuldidaktik einbezieht, ist der *Kompetenzbegriff*. Im Kontext des Professionalisierungsdiskurses im Bereich der Frühpädagogik als Teilgebiet der Kindheitspädagogik steht bislang das kompetenzbasierte Professionalisierungsmodell (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2011) im Mittelpunkt. Die in verschiedenen Qualifikations- und Orientierungsrahmen kindheitspädagogischer Studiengänge formulierten Kompetenzbegriffe ordnen die Umsetzung von Wissen und Können auf unterschiedlichen Stufen und Ebenen an. Unter der Einführung des Kompetenzbegriffs kann ein Paradigmenwechsel innerhalb des hochschuldidaktischen Diskurses verzeichnet werden (vgl. Messner 2016, 6). Kompetenzen, verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.), rücken Studierende ins Zentrum von Lehr- und Lernprozessen. Die Eigenaktivität des Lernenden ist in der Lernwerkstattarbeit besonders beabsichtigt (vgl. VeLW 2009), indem die Studierenden selbst durch ihr Wissen und Können Verantwortung übernehmen. Alle an den Prozessen Beteiligten in Lehre und Forschung werden durch diesen Perspektivwechsel besonders akzentuiert.

Mit seiner Möglichkeit einer kritischen Diskussion eigener Lernprozesse tritt der *Bildungsbegriff* neben die Kompetenzorientierung und verweist auf einen notwendigen Klärungsprozess. Die Kritik des Kompetenzbegriffs als einer aus der Ökonomie entstammenden Kategorie (vgl. Krautz 2009; Kessl 2015) bezieht sich auf dessen affirmativen Charakter. Krautz verortet das Kompetenzmodell im Kontext

einer ökonomisierten Bildung, in der der klassische Bildungsgedanke durch den Kompetenzbegriff abgelöst wird. Vor dem Hintergrund einer partizipatorischen Werkstattarbeit gelangt der emanzipatorische Anspruch und das kritisch-reflexive Verständnis des Bildungsbegriffs (vgl. Klafki 1991) wieder stärker ins Zentrum. Darauf weist auch Stieve (2013) in seiner Abhandlung über die bildungstheoretischen Grundlagen der frühen Bildung hin: Die klassische auf Humboldt zurückgehende „Entstehung eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs [ist] wesentlich in einem aufklärerischen Verständnis verankert“ (ebd., 56). Eine sich in der Tradition der kritischen Erziehungswissenschaft verstehende kritische Kindheitspädagogik sieht in der Bezugnahme auf das emanzipatorische Verständnis des Bildungsbegriffs einen Ansatz, aktuelle Transformationen des kindheitspädagogischen Feldes zu reflektieren. In der Schulpädagogik wird schon länger mit dem Kompetenzbegriff gearbeitet als in der noch jungen Disziplin der Kindheitspädagogik; es finden sich daher in schulpädagogischen Diskursen vielfache kritische Stellungnahmen zur Kompetenzorientierung. So weist beispielsweise Carduff als Didaktiker für den Allgemeinbildenden Unterricht auf die Diffusität des Kompetenzbegriffs hin (vgl. Carduff 2012, 21) oder Reichenbach verdeutlicht wie Krautz am Beispiel des Kompetenzbegriffs, wie im Zuge von Bildungsreformvorgaben aus Schulverwaltungen andere Begriffe wie der Bildungsbegriff verdrängt werden (vgl. Reichenbach 2012, 11).

Mit diesen ersten Annäherungen an einige für die Arbeit in Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen zentrale Begriffe wird der Versuch unternommen, notwendige Klärungsprozesse hinsichtlich genuiner kindheitspädagogischer Werkstattarbeit an Hochschulen einzuleiten; möglicherweise kann der Blick ins deutschsprachige Ausland den Diskurs ergänzen, denn hier liegen Erfahrungen und Konzepte mit gleichermaßen schul- und kindheitspädagogisch ausgerichteten Hochschulwerkstätten vor. Die Werkstätten in Brixen (Südtirol) und Brugg-Windisch (Schweiz) qualifizieren sowohl für die spätere Arbeit im Kindergarten- als auch im Primarbereich, in beide fließen Diskurse aus Elementar Didaktik und Schul Didaktik ein. Daher erscheint der Blick in die international ausgerichtete Hochschullernwerkstattlandschaft im Sinne des Werkstattcharakters dieses Beitrags besonders aufschlussreich, weil hier insbesondere auch hochschuldidaktisch die Verknüpfung des Elementar- und Primarbereichs vorgenommen werden soll.

- Die Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch ist angesiedelt im Bachelorstudiengang für Kindergarten (ab 4 Jahren) und Primarunterstufe (1. bis 3. Klasse) und macht die Lern- und Bildungspotenziale sowie den kulturellen Eigenwert des Spiels vor Ort erfahrbar. Spiel wird in dieser Lernwerkstatt als zentrale Kategorie der Werkstattarbeit angesehen. <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/>
- Die EduSpace Lernwerkstatt ist elementar- und primar didaktisch ausgerichtet und im Masterstudiengang Bildungswissenschaften für den Primarbereich am

Standort Brixen der Freien Universität Bozen angesiedelt, der Studiengang qualifiziert für die Arbeit im Kindergarten (ab 3 Jahren) und in der Grundschule (bis zur 5. Klasse).

<https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>

Zehn Aspekte kindheitspädagogischer Werkstätten

Trotz der Vielfalt der Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen sind zentrale Aspekte identifizierbar, die Werkstattarbeit in diesen Studiengängen beschreiben (vgl. Jansa & Kaiser 2019; Kaiser 2016), die sich auf die Wirkung und Didaktik eines konkreten Raumes, bewusst ausgewählter Materialien und die pädagogische Begleitung beziehen. Diese Auflistung bedarf im Weiteren einer diskursiven und empirischen Verifizierung und beansprucht nicht, dass es sich bei allen um Alleinstellungsaspekte von Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen handelt, sie soll vielmehr besondere Charakteristika hervorheben.

1. *Lernen und Bildung* werden als Prozesse verstanden, die aus der Orientierung in einer miteinander verschränkten sozialen und Dingwelt heraus resultieren.
2. Dem *Raum und der Materialität* wird eine besondere pädagogische Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse zugesprochen. Dies spiegelt sich in der tradierten räumlichen Konzeption der Pädagogik der frühen Kindheit oder auch in Leitsätzen wie dem aus der Reggio-Pädagogik vom „Raum als drittem Erzieher“ wider. Ein Verständnis von Bildung als einem räumlichen Geschehen kann das Potential haben, *Lernprozesse zu reflektieren*, kritisch über sich selbst in der Welt und im Verhältnis zu den Anderen nachzudenken, gesellschaftliche Entwicklungen in den Blick zu nehmen und Rollen sowie Konstrukte zu hinterfragen.
3. Aus der Elementardidaktik abgeleitet wird eine Fokussierung auf die Beschreibung und (*Selbst-*)*Reflexion* von Prozessen und Erfahrungen der Lernenden (Prozessorientierung) in den Werkstätten. Das *Handeln der Lernbegleitung* ist sowohl pädagogisch als auch didaktisch ausgerichtet.
4. Es wird ein *didaktisches Verweisungsverhältnis* zwischen den Formen hochschulischen Lernens und elementardidaktischen Handlungsformen mit ihren Settings in der Praxis konstatiert, wie sie die zukünftigen Kindheitspädagog*innen entweder vorfinden oder selbst initiieren.
5. Der Anspruch eines *Theorie-Praxis-Bezugs* (vgl. bspw. Robert-Bosch-Stiftung 2008) lässt sich in besonderem Maße über Werkstätten als Orte der Praxiserprobung und -begegnung umsetzen (vgl. Jansa 2016, 62). Das Setting in einer Werkstatt, wie z.B. eine künstlich hergestellte Situation, kann Studierende dazu befähigen, eigene Erfahrungen zu befremden und (vermeintlich) selbstverständliches Wissen in Frage zu stellen. Die Werkstatt kann in diesem Zusammenhang einen „Schonraum“ (vgl. bspw. Hiebl 2014, 243) darstellen, um neue und andere Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Kindern zu machen.

6. Nachhaltige Bildungsprozesse im Sinne des *forschenden Studierens* (vgl. bspw. Scholkmann 2016) führen zur systematischen Förderung des neugierigen Blicks. Das didaktische Konzept des forschenden Lernens soll sowohl die wissenschaftliche Erkenntnisuche (Forschen) als auch die hochschulische Lehr-Lern-Praxis (Lernen) integrieren. Demzufolge ist es zentral, Situationen in ihrer Komplexität zu erfassen, sie zu schildern, einzuordnen, aufzubereiten, zu systematisieren, zu analysieren und sie entsprechend der Analyse zu interpretieren (vgl. KMK/JFMK 2010, 9).
7. Die Arbeit in Werkstätten kann genutzt werden, um Situationen in ihrer Komplexität tiefer zu durchdringen, indem beispielsweise durch Simulationen oder Erprobungen eine weitere *Reflexions- und Analysemöglichkeit* geschaffen wird. Nentwig-Gesemann (2007) hebt eine forschende Haltung als professionelle Schlüsselkompetenz von Kindheitspädagog*innen hervor, die durch eigenständiges Handeln und Erproben entwickelt und zum Ausgangspunkt für professionelles Handeln wird (vgl. ebd., 20).
8. In kindheitspädagogischen Werkstätten wird *Beobachtung und Dokumentation* auf der einen Seite inhaltlich (Beobachtung z.B. kindlicher Lernprozesse oder von Phänomenen kindlicher Lebenswelten) und auf der anderen Seite als Reflexion studentischen Arbeitens beispielsweise durch den gezielten Einsatz von Portfolios (vgl. hierzu am Beispiel von E-Portfolios Jochums 2017) genutzt. Persönlichkeitsbildung und Biografiearbeit werden miteinander verzahnt.
9. Werkstätten verpflichten sich entsprechend zu einem *wissenschaftlichen Zugang* zur Werkstattarbeit, indem sie mit Methoden qualitativer und quantitativer Forschung arbeiten und Studierende an der Genese wissenschaftlich begründeten didaktischen Wissens beteiligen. Dies schließt kritische Analysen zum Einfluss des Raumes „als Miterzieher“ ein.
10. *Ein gemeinsames Denken und Handeln* steht im Mittelpunkt der Werkstattarbeit. Erst durch den Zusammenschluss der Potenziale aller Beteiligten, den eine solche Didaktik herausfordert, werden neue Ideen hervorgebracht. Demnach bieten Werkstätten eine Möglichkeit, Bildungsprozesse in Gang zu bringen, die durch die Verknüpfung aller individuellen Potenziale erst entstehen und dabei die Möglichkeiten des Einzelnen überschreiten (vgl. Kaiser & Schäfer 2016, 8). Dies erfordert die Ermöglichung einer weitergehenden *Partizipation* der Studierenden als Mitgestaltende ihres Professionalisierungsprozesses auch bei der Entwicklung der Werkstätten (vgl. hierzu Jochums 2013).

3 Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat unter anderem anhand der Aspekte, die Werkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen charakterisieren, deutlich gemacht, dass von diesen innovative hochschuldidaktische Impulse für eine Diskussion von Bildungs- und Lernprozessen im Elementarbereich sowohl in der Praxis als auch in der Qualifikation ausgehen.

Für kindheitspädagogische Werkstätten, gleichwohl sich diese Bildungs- oder Lernwerkstatt oder anders nennen, fassen wir in Anlehnung an Kaiser (2016, 323), zusammen:

Die Arbeit in Werkstatträumen in kindheitspädagogischen Studiengängen ist als reflektiertes experimentelles Tätigsein an der Hochschule zu begreifen und weiter zu entwickeln. Dieses reflektierte Tätigsein kann dazu beitragen, sowohl ein wissenschaftlich analytisches Denken als auch ein konzeptionelles Handlungsvermögen für die Begleitung von Kindern in ihren Lern- und Bildungsprozessen anzuregen und erbringt damit einen wesentlichen Part zur Entwicklung spezifischen Wissens einer Profession. Damit kann forschungs- und theoriegestützte didaktische Werkstattarbeit neben z.B. grundlagentheoretischen, sozialwissenschaftlich-empirischen, organisationsorientierten Elementen als ein notwendiges Format in der hochschulischen Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen angesehen werden, durch das sowohl Beobachtungs- und Erfahrungslernen als auch methodisch begründete und reflexive Wahrnehmungsformen erschlossen werden, die für die Entwicklung von Handlungs- und Forschungskompetenzen wertvolle Beiträge leisten.

Literatur

- Carduff, Claudio (2012): Kompetenz – ein schwacher Begriff. In: ph/akzente, H.1, 21.
- Cloos, Peter (2016): Professionalisierung der Kindertagesbetreuung. Professionstheoretische Vergewisserungen. In: Friedrich, Tina; Lechner, Helmut; Schneider, Helga; Schoyer, Gabriel & Ufferding, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs. Weinheim: Beltz Juventa, 18-37.
- EduSpace Lernwerkstatt an der Freien Universität Bozen. <https://www.unibz.it/de/faculties/education/eduspace-lernwerkstatt/>
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule – Band 91. Frankfurt am Main.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifikation frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fthenakis, Wassilios E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg/Br.: Herder, 18-37.
- Hiebl, Petra (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Berlin: Lit-Verl.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum, H. 42, 62-65.

- Jansa, Axel (2013): Lernwerkstattarbeit im Studium der Kindheitspädagogik – Erleuchtung und Erkenntnis in der Atelierarbeit an der Hochschule Esslingen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Hochschullernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 93-107.
- Jansa, Axel (2011): Die Lernwerkstatt. Ein Ansatz für KiTas und ein Ort zur Erprobung neuen Lernens an der Hochschule Esslingen. In: Zukunfts HB KiTas. Bildung & Soziales, 1-14.
- Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2018): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.): Lernwerkstätten im Spannungsfeld zwischen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 145-156.
- Jochums, Anna-Sophia (2013): Auf dem Weg zu einer Lernwerkstatt für Studierende und Kinder. In: standpunkt: sozial. Hamburger Forum für Soziale Arbeit und Gesundheit, HAW. H. 01, 44-51.
- Jochums, Anna-Sophia (2017): Lernwerkstattarbeit mit E-Portfolioeinsatz. Entwicklung der Handlungskompetenzen von Studierenden begleiten. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiebert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip: Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag, 158-170.
- Kaiser, Lena S. (2016): Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung. München: kopaed.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt., Entdeckungskiste Verlag Herder.
- Kasüschke, Dagmar (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Köln: Carl Link.
- Kasüschke, Dagmar (Hrsg.) (2015): Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kessl, Fabian (2015): Ökonomisierung von Bildung und Erziehung. Von der Dynamisierung eines anhaltenden Prozesses durch TTIP. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 50, 17-24.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenzmodell im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, H.13, 87-100.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010, Beschluss der Jugend- und Familienkonferenz vom 14.12.2010. Hrsg. von Jugend- und Familienministerkonferenz und Kultusministerkonferenz. <https://www.jfmk.de/index.cfm?uuid=6631286F02CD658B19BA76C6CAC7C344> [letzter Zugriff am 11.07.2018].
- Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch: <http://www.lernwerkstatt-spiel.ch/>
- Liegle, Ludwig (2008): Erziehung als Aufforderung zur Bildung. In: Thole, Werner; Roßbach, Hans Günther; Fölling-Albers; Maria & Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen & Farmington, Hills: Verlag Barbara Budrich, 85-113.
- Liegle, Ludwig (2009): Wir brauchen eine Didaktik der indirekten Erziehung. In: Betrifft KINDER H. 09/, 6-13.
- Messner, Elgrid (2016): Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In: Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.): Qualität in Studium und Lehre. Kompetenz- und Wissensmanagement im steirischen Hochschulraum. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 5-7.
- Neuß, Norbert (2009): Bildungswerkstatt „Elementarpädagogik“. Ein Beitrag zur Theorie-Praxis-Verknüpfung an der Hochschule. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 3, 425-430.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Herausforderungen an die künftige Frühpädagogik. Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra Zeitschrift für Soziale Arbeit, H. 5-6, 20-22.

- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik*. 4. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Reichenbach, Roland (2012): Bildungsreform und Reformkritik – Einleitende Bemerkungen. In: *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 34 Jg, H. 1, 5-13.
- Rinaldi, Carla (2001): Introductions. In: *Reggio Children & Project Zero* (Eds.), *Making learning visible. Children as individual and group learners*. Reggio Emilia: Reggio Children, 28-31
- Rinaldi, Carla (2006): In *Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. New York, London: Routledge.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung GmbH.
- Schäfer, Gerd E. (2006): *Spiel*. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Spiel.pdf
Letzter Zugriff 4.8.2019
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung: Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Juventa Verlag ein Imprint der Julius Beltz.
- Schäfer, Gerd E. & von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar, Berlin: Verlag das Netz.
- Schelle, Regine (2011): Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess – Didaktik im Elementarbereich. WiFF-Expertise Nr. 18. München.
- Schenker, Ina (Hrsg.) (2018): *Didaktik in Kindertageseinrichtungen: Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. Weinheim: Beltz.
- Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niklas; Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL)*, Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH, 1-36.
- Stenger, Ursula (2010): Spielen und Lernen. In: Duncker, Ludwig; Lieber, Gabriele; Neuss, Norbert & Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule*. Seelze: Kallmeyer, 30-37.
- Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München.: Wilhelm Fink Verlag.
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Edelmann, Doris & Stamm, Margit (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 51-70.
- Stieve, Claus (2018): Forschungsmethodologische Zugänge zum „Bildenden Raum“. In: Weltzien, Dörte; Wadepohl, Heike; Cloos, Peter; Bense, Joachim & Haug-Schnabel, Gabriele (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik – Band 11, Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum*, Freiburg.
- Vecchi, Vea (2010): *Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. New York, London: Routledge.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): *Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschüre> [letzter Zugriff am 19.9.2018].
- Viernickel, Susanne (2006): Zur Bedeutung der Peerkultur. In: Fried, Lilia & Roux, Susanna (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz, 65-74.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.
- Weltzien, Dörte & Viernickel, Susanne (2008): Einführung stärkeorientierter Beobachtungsverfahren in Kindertageseinrichtungen – Auswirkungen auf die Wahrnehmung kindlicher Interessen, Dialogbereitschaft und Partizipation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Haderlein, Ralf (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik*. Freiburg: FEL Verlag, 203-234.

Edita Jung, Lena S. Kaiser und Ann-Christin Waldschmidt

Kinder in Hochschullernwerkstätten. Ethische Überlegungen an der Schnittstelle zwischen dem Individuum und den Konfigurationen eines hochschuldidaktischen Settings

Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Besuche von Kindern in hochschulischen Lernwerkstätten verantwortungsbewusst konturiert und begleitet werden können. Den zentralen Anknüpfungspunkt für die Überlegungen zur Herstellung, Konfiguration und Reflexion des entsprechenden Rahmens bildet eine systematische Erschließung des Begriffes „Anerkennung“ und seine Kontextualisierung innerhalb pädagogischer Beziehungen. Auf dieser Grundlage wurden für die Arbeit in der Frühpädagogischen Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer konzeptionelle Maßnahmen im Sinne der Einlösung von entsprechenden ethischen Grundsätzen im Kontext der Einbeziehung von Kindern entwickelt. Diese werden im Beitrag kursorisch dargelegt sowie hinsichtlich ihrer Reichweite reflektiert.

1 Einleitung

Sosehr hochschulische Lernwerkstätten Orte der studentischen Explorations-, Lern- und Bildungsprozesse sind, entfalten Kinder hier stets eine hohe Präsenz. Ihre Weisen der Auseinandersetzung mit der Welt werden in der Regel als Folie für studentische Reflexionsprozesse herangezogen, überdies sind sie aber nicht selten als reale Akteur*innen in solchen Settings persönlich anwesend.

Auch im Rahmen der Konzeptionsentwicklung für die kindheitspädagogisch ausgerichtete, hochschuldidaktische Lernwerkstatt an der Hochschule Emden/Leer unter dem Namen Frühpädagogische Werkstatt (FrühWerk) ist es seit ihrer Gründung im Jahr 2016 ein wichtiges Anliegen, diesen Ort für Besuche von Kindergruppen zu öffnen. Zentrale Intention bildet dabei die Herstellung von systematischen Möglichkeiten für Studierende im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, im hochschulischen Kontext und angelehnt an die Inhalte (elementar-)didaktisch ausgerichteter Seminare gemeinsam mit Kindern zu arbeiten und mit ihnen diese Prozesse und Erfahrungen zu reflektieren.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Anliegen evoziert grundlegende Fragen nach der Herstellung und Konfiguration der entsprechenden Settings, die eine konkrete Präsenz und Mitwirkung von Kindern in einem solchen hochschulischen Rahmen in einer pädagogisch vertretbaren Weise erlauben. Darunter fallen Überlegungen etwa zur Information und Beteiligung von Kindern an den Entscheidungswegen zur Teilnahme an Besuchen in Lernwerkstatträumen und zu den Merkmalen der konkreten Performance der Akteur*innen im hochschulischen Kontext. Durch diese Fokussierung wird an Beiträge innerhalb des Fachdiskurses angeknüpft, welche in unterschiedlicher Weise Interaktionskultur, Partizipation und Demokratie in Hochschullernwerkstätten zum zentralen Gegenstand der Betrachtung und Reflexion machen (u.a. Müller-Naendrup & Selzner 2014; Schmude & Wedekind 2014).

2 Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer – Einordnung zur theoretischen und konzeptionellen Ausrichtung

Spezifika kindheitspädagogischer Studiengänge verweisen auf die besondere Bedeutung eines Theorie-Praxis-Transfers auch in Bezug auf Lernwerkstattarbeit (bspw. bei Brée 2016, 114; Jansa & Kaiser 2019; Wedekind 2013, 22f.; Wedekind 2009, 4) und lenken den Blick auf Kompetenzen, die vor dem Hintergrund dessen diskutiert werden, wie pädagogisches Handeln reflexiv umgesetzt sowie an die Bildungsweisen und -bedarfe von Kindern verantwortungsvoll angepasst werden kann. Der spezifische Ansatz der Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen erschließt sich unter anderem vor dem Hintergrund der Diskussionen um die Neubestimmung einer Elementardidaktik, in deren Kontext Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen entstanden sind (vgl. Jansa & Kaiser 2019). Der Begriff Lernwerkstatt – angelehnt an das englische Wort „workshop-center“ – wurde für die Beschreibung eines Raumes verwendet, in dem maßgeblich Lehrer*innen eigenaktiv, neugierig, forschend, explorierend sowie entdeckend und offen wie Kinder lernten (Ernst & Wedekind 1993, 18). Aus diesem Tun heraus soll sich Verständnis und Nachvollzug darüber entfalten können, wie Kinder lernen (vgl. Ernst 1990, 29). An dieser Idee anknüpfend, ist die Frühpädagogische Werkstatt an der Hochschule Emden/Leer als ein realer, dauerhaft bestehender und für diesen Zweck speziell eingerichteter Raum zu verstehen (vgl. VeLW 2009, 5).

In einer kürzeren Form trägt die Frühpädagogische Werkstatt den Titel „FrühWerk“. „Früh“ steht in dieser Wortzusammensetzung für das Lernen mit der inhaltlichen Fokussierung auf die Früh- bzw. Kindheitspädagogik. Dahinter verbirgt sich zunächst einmal die Bedeutung des Erwerbs von Wissen, Fähigkeiten

und Fertigkeiten in der (frühen) Kindheit. Dies kann als erfahrungsbezogenes, dialogisches und in ganzheitlichen Prozessen stattfindendes Lernen betrachtet werden, in dem sich die Aspekte Wissen, Können und eben auch Biografie als ein weiteres Signum verbinden (vgl. hierzu auch Schäfer 2011, 36). Der zweite Wortteil „Werk“ kann sowohl für das Verb werken, bei dem es um einen aktiven Prozess der Arbeit an etwas geht, als auch für das Substantiv Werk stehen, welches ein fertiges Produkt repräsentiert (vgl. hierzu auch Franz 2012, 11).

Das FrühWerk kann als ein Raum mit besonderem Aufforderungscharakter verstanden werden, in welchem Studierende aktiv an etwas werken und es darum geht, in einer dialogischen Lerngemeinschaft wie auch eingebettet in einen kindheitspädagogischen Kontext zu arbeiten. Die explizite Schwerpunktsetzung in der Didaktik in der Kindheitspädagogik macht eine von drei Säulen zur theoretischen und konzeptionellen Ausrichtung der Werkstatt aus (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Säulen zur Ausrichtung der Frühpädagogischen Werkstatt

Eine erste Säule der theoretischen Ausrichtung des FrühWerks bildet die Erziehungswissenschaft, in deren Fokus unter anderem die Beschreibung und Deutung von Beziehungen, die zwischen Menschen, Dingen und dem Kind eingegangen werden, liegt. Denken und Handeln kann in Aspekten von Erziehung und ihrer Wissenschaft nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Insofern bildet sich im doppeldidaktischen Sinne ein Theorie-Praxis-Bezug in der Werkstattarbeit dann ab, wenn durch Planung und pädagogisches Handeln theoretische Grundlagen erfahrbar gemacht werden (Jansa & Kaiser 2019). Jansa (2016, 62) beschreibt dies mit einem „didaktischen Verweisungsverhältnis“; kommensurabel nutzt Wahl (2003, 64f.) hierfür die Beschreibung des „pädagogischen Doppeldeckers“. In der Werkstatt werden daher Settings geschaffen, die Beobachtung, Planung, Konzeption und Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen bei Kindern, basierend auf der Rekonstruktion von Theorie zu erlebter Praxis, ermöglichen. Lernen in einer doppelten Didaktik kann dann verstanden werden als Lernen durch Umarbeiten, dem Prozesse von Imitation und (Re-)Konstruktion zugrunde liegen (Schäfer 2011, 36). Dabei hilft Imitation, das nachzuvollziehen, was vorgemacht und vorgedacht wurde (bspw. in Ansätzen und Konzepten). Hingegen versucht (Re-)Konstruktion, mit vorhandenen Mitteln und ggf. unter Zuhilfenahme neuer theoretischer Zugänge eigene Lösungen und Ideen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Insbesondere die didaktische kindheitspädagogische Säule der Ausrichtung des FrühWerks ergibt sich deshalb, weil gerade im Bereich der frühen Kindheit Lernwerkstätten bzw. Lernwerkstattarbeit vielversprechende Bedingungen für Bildungs- und Lernprozesse (vgl. hierzu auch Jansa 2011; Kaiser & Schäfer 2016; Kaiser & Jung 2019) bieten. Ein gemeinsames Fragen und dialogische Antwortentwicklung (vgl. Kaiser & Schäfer 2016) bilden in Lernwerkstattarbeit eine wesentliche Grundlage für pädagogische Prozesse.



Abb. 2: Planung, Konzeption und Durchführung von Lernwerkstattarbeitsprozessen basierend auf der Rekonstruktion von Theorie zu erlebter Praxis im FrühWerk

Eine dritte Säule zur Ausrichtung des FrühWerks bilden hochschuldidaktische Zugänge, die durch forschendes Lernen in Anlehnung an Huber (2009) Möglichkeiten eröffnen, „dass [Lernende] den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (ebd., 10.). Entscheidend für die spezifische Ausbildungsqualität im kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang durch die Arbeit im FrühWerk ist eine enge Verzahnung des Lernorts Hochschule mit dem Lernort Praxis und den damit verbundenen Synergieeffekten (vgl. Jung & Waldschmidt 2018). Dies wird insbesondere durch Formen des fragend-entdeckenden Lernens (vgl. Scholkmann 2016), wie dem forschenden Lernen, realisiert. Dabei folgen die Arbeitsprozesse in der Werkstatt konstruktivistischen Interpretationen von Lernprozessen, welche konsequent

die individuelle Bedingtheit und Situiertheit von Lernen zentrieren (vgl. Reich 2005). Forschendes Lernen in der Werkstattarbeit gestaltet sich einerseits durch geringe Strukturiertheit hinsichtlich der Freiheitsgrade von Arbeitsprozessen. Andererseits wird versucht, Offenheit hinsichtlich Thema, Fragestellung und der Ergebnisse zu realisieren (vgl. Scholkmann 2016, 15ff.). Insbesondere diese offenen gestalteten Lernformen ermöglichen es, Lernende als Akteur*innen in den Fokus von Werkstattarbeit zu setzen, indem sie die Wahl des Themas, die zu bearbeiten-de Fragestellung als auch die Auswahl der hierzu geeigneten Zugänge und Methoden in einem angemessenen Theorie-Praxis-Bezug verantworten. Sowohl inhaltliche Steuerung, Interferenz, Impulsgebung als auch Prozesslenkung erfolgen weitestgehend mittelbar (vgl. ebd., 19f.). Dies bedeutet keinesfalls, dass Lehrenden nicht eine verantwortungsvolle Aufgabe zuteil wird. Im Gegenteil: Sie werden zu wichtigen Modellgeber*innen und müssen für eine Veranschaulichung von pädagogischen Handlungsweisen, Haltungen und Überlegungen Sorge tragen können (vgl. Hildebrandt & Weisshaupt 2013, 169).

3 Besuche von Kindern in hochschulischen Lernwerkstätten als ethisch zu reflektierende Prozesse

In den einschlägigen Fachbeiträgen findet zunehmend eine explizite Berücksichtigung von Kindern als Gäste und Akteur*innen in hochschulischen Lernwerkstätten statt. Vorgestellt und diskutiert werden umfassende Formate für ein gemeinsames Arbeiten und Reflektieren von Kindern und Studierenden im Kontext der Lehrer*innenbildung, die dem Postulat einer engen Theorie-Praxis-Verzahnung folgen (z.B. bei Müller-Naendrup & Selzner 2014). Es finden sich aber auch Arbeiten, die schwerpunktmäßig Erkenntnisprozesse von Kindern sowie die grundlegenden didaktischen Modelle thematisieren und in diesem Rahmen hochschulische Lernwerkstätten als außerschulische Lernorte verorten (u.a. bei Kihm et al. 2018).

Der vorliegende Beitrag folgt dem Anspruch, den Betrachtungshorizont zu erweitern und zugleich auf basale konzeptionelle Überlegungen zurückzuführen: Es wird danach gefragt, wie sich die Anwesenheit von Kindern in einem genuin hochschuldidaktischen Setting grundsätzlich im Sinne von Handlungsorientierungen für ihre Begleitung verantwortungsbewusst konturieren lässt. Somit wird der Blick auf die Gesamtheit der flankierenden Aspekte und Prozesse sowie auf die Verantwortung gelenkt, die mit der Einladung an Kinder und die Gestaltung eines Besuches einhergeht. Diese bewusst gewählte, fundamentale Zugangsweise verlangt in einer besonderen Weise nach einem Rückgriff auf ethische Prämissen des Pädagogischen. Mit den Begriffen „Verantwortung“ und „Anerkennung“ wird

nachfolgend kurz auf zwei ethische „Reflexionskategorien“ (Großmaß & Perko 2011) rekurriert, die im vorliegenden Beitrag eine Hintergrundfolie für die theoretischen Vergewisserungsprozesse und die Konzipierung konkreter konzeptioneller Schritte bilden.

Dem Verantwortungsbegriff kommt im Rahmen philosophisch-ethischer, rechtlicher und sozialpolitischer, aber auch erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Diskurse eine zentrale Bedeutung zu. Sein Kerngehalt verweist auf ein „Für-etwas-Rede-und-Antwort-Stehen [...]“ (Werner 2006, 541). Dabei lässt sich erst vor dem Hintergrund der kontextuellen Einbettung des handelnden Subjekts eine nähere Bestimmung des Gegenstands innerhalb des Verantwortungsrahmens, der Verantwortungsinstanz und der normativen Standards vornehmen (vgl. ebd.). Pädagogische Verantwortung in der professionellen Arbeit mit Kindern speist sich aus dem grundsätzlichen Verwiesensein des Menschen auf soziale Interaktion, Eingebundenheit und Unterstützung. Dabei geht es „nicht um eine umfassende Verantwortungsübernahme für Personen und deren Wohlergehen, sondern um die Verantwortungsübernahme hinsichtlich einer bestimmten Aufgabe, für eine bestimmte Zeit und bezogen auf eine bestimmte Norm“ (Großmaß 2014, 6). Den Bezugsrahmen der pädagogischen Verantwortung bildet das jeweilige, berufliche Handlungsfeld als Organisation mit ihren Zielansprüchen und normativen Setzungen, wobei die betreffenden sozialen Vorgänge und die Handlungspraxen durch die Notwendigkeit eines Austarierens zwischen „gesellschaftliche[n], organisationale[n] und individuelle[n] [...] Variablen“ (Sausele-Bayer 2016, 44) gekennzeichnet sind. Die Realisierung pädagogisch-professioneller Kompetenzen – als Kern der professionellen Verantwortung – liegt somit in der Deutung und Beantwortung der nicht selten auch als dilemmatisch zu bezeichnenden Situationen sowie in der Gestaltung von Interaktionen und Beziehungen mit Kindern und anderen Adressat*innen.

Hierbei bekommt „Anerkennung“ eine besondere Gewichtung, insofern sie als anthropologisches Grundbedürfnis jedes Individuums (vgl. Honneth 1992) und somit als die zentrale Bestimmungskategorie der pädagogischen Beziehungen verstanden wird. Nach dieser Prämisse organisierte und realisierte Gemeinschaften bilden den Leitgedanken pädagogischer Ansätze und Konzepte, die einem Demokratieverständnis folgen und es als Ausgangspunkt für eine Bildung durch Beteiligung formulieren. Dies impliziert sowohl die Demokratisierung zwischenmenschlicher Beziehungen als auch demokratische Selbstbestimmung. In seiner systematisch hergestellten Verknüpfung zwischen Demokratie und Erziehung verweist bereits Dewey (1916/1993, 121) auf die zentrale Bedeutung „der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“, die durch wechselseitige Anerkennung gekennzeichnet ist.

Ein systematischer Zugang zum Konzept der Anerkennung in öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen wurde von Prengel (2013) in Anknüpfung an

Honneths sozialphilosophische Ausführungen zu Anerkennung erarbeitet. Prenzel unterscheidet sonach zwischen persönlicher, rechtlicher und sozialer Anerkennung und diskutiert diese im Kontext „pädagogischer Beziehungen in der professionellen Sphäre der Bildung“ (ebd., 60).

Die Kerndimension der *persönlichen Anerkennung* bildet hier das grundlegende Eintreten für Kinder als „Fremde“ und eine solidarische Anerkennung sowie Unterstützung. Das Interaktionsgeschehen beruht infolgedessen auf einer bedingungslosen Zuwendung den Kindern gegenüber. Die auf diese Weise gebildeten Dyaden haben stets einen gemeinsamen Gegenstand bzw. einen Sachbezug, der einen Zugang zu Weltaneignungsweisen des Kindes eröffnet. Im Rahmen einer „didaktische[n] Triangulierung“ (ebd., 75) zeigen die erwachsenen Begleitpersonen ihre Solidarität mit Kindern, indem „sie eine geeignete pädagogische Umgebung mit passenden räumlichen, materiellen, medialen und methodischen Lerngelegenheiten vorbereiten“ (ebd., 76). Im zweiten Schritt betrachtet Prenzel das Konzept der Anerkennung aus der Perspektive der „rechtlich verbrieften Gleichheit und Freiheit“ (ebd., 60). Mit der *rechtlichen Anerkennung* in pädagogischen Beziehungen geht eine verantwortungsvolle Achtung und Ermöglichung jener partizipativen Räume einher, die den Kindern Freiheit zur Autonomie und Wahrnehmung ihrer rechtlich verankerten Freiheiten geben. Auf der professionellen Ebene ist damit ein reflektiertes Austarieren, Klären und Transparentmachen der interdependenten Verhältnisse innerhalb der – de facto hierarchisch angelegten – generationalen Ordnung verbunden. Die *soziale Anerkennung* in pädagogischen Beziehungen hat ihren Kern in einer leistungsunabhängigen Achtung jedes Kindes als Mitglied einer Gemeinschaft. Diese Prämisse steht zunächst in einem Spannungsverhältnis zu dem Faktum eines meritokratischen Bildungssystems (vgl. ebd., 86ff.). Die Antwort liegt nach Prenzel in einem mehrperspektivischen Leistungsbegriff, der u.a. mit einer Individualisierung sowie der darauf beruhenden Anerkennung und Wertschätzung individueller Leistungen einhergeht.

Die pädagogische Konstitution der hochschulischen Lernwerkstätten gilt nicht in der Regel und genuiner Form Kindern als Adressat*innen pädagogischer Intentionen und Interventionen im Sinne einer kontinuierlichen Begleitung. Die Präsenz von Kindern in diesen Räumen ist zumeist temporär begrenzt und stets mit einer spezifischen, organisationsbezogenen Intentionalität verbunden; insbesondere mit der Herstellung von authentischen Arbeits- und Reflexionsräumen für Studierende sowie einem (Forschungs-)Interesse an kindlichem Tun, Denken und Lernen. Diese Zielsetzungen müssen jedoch nicht zwangsläufig eine Konformität mit den Absichten und Bedürfnissen von Kindern als temporäre Akteur*innen aufweisen. Vielmehr können die Ziele die grundlegenden Aspekte der persönlichen, rechtlichen und/oder sozialen Anerkennung überlagern.

Das hier verortete Spannungsfeld und die mit ihm verbundenen Ambivalenzen lassen sich nicht vollends auflösen. Dieser Umstand entbindet jedoch nicht von der Verantwortung einer reflexiven Auseinandersetzung mit den Merkmalen einer bedürfnisgerechten und anerkennenden Gestaltung der Besuchsrahmung und der Interaktion mit Kindern; er macht diese gar noch notwendiger. Umso wichtiger erscheint eine stete Sensibilisierung für und Reflexion von ethischen Implikationen, die das Handeln in einer hochschuldidaktischen Lernwerkstatt prospektiv leiten könnten.

4 Kinder im FrühWerk – Konzeptionelle Überlegungen und Umsetzungsschritte

Ausgehend von der Frage, welche konkreten Maßnahmen auf der Umsetzungsebene der Erörterung, Einlösung und Reflexion von ethischen Grundsätzen im Rahmen der Einbeziehung von Kindern im Sinne der oben beschriebenen Verantwortung und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen unterstützen können, wurde für das FrühWerk zunächst ein „*Ethik-Kodex*“ konzipiert (s. Abb. 3). Ziel ist es, auf diese Weise systematisch und klar definierte Prinzipien und Wertorientierungen des professionellen Handelns für die Arbeit mit Kindern allen Begleitpersonen zur Diskussion und Reflexion bereitzustellen. Ethik-Kodizes wird insgesamt eine unterstützende Funktion zugeschrieben, wenn es darum geht, „Ideale, Werte und Prinzipien in alltägliche Entscheidungen, Verhalten und Handlungen zu übertragen“ (Strahovnik & Juhant 2013, 3).

Mit dem Ethik-Kodex des FrühWerks und den darin enthaltenen neun Grundsätzen werden sowohl neuralgische Momente aufgegriffen, die den Besuch von Kindern in der Werkstatt flankieren, als auch die konkreten Aspekte in der Begleitung von Kindern thematisiert. Von zentraler Bedeutung erscheint aus unserer Sicht die Frage, in welcher Weise Kinder über die Einladung in die Werkstatt erfahren und in die Entscheidungsprozesse hinsichtlich eines Besuches involviert werden. Im Sinne einer *rechtlichen Anerkennung* (Prenzel 2013, 82ff.) soll der Ethik-Kodex für ein partizipatorisches Handeln sensibilisieren, indem den Kindern sowohl Informationen über die Werkstatt im Vorfeld des Besuches zur Verfügung gestellt werden als auch Freiheit gegeben wird, eine autonome Entscheidung hinsichtlich eigener Teilnahme zu treffen (s. Grundsätze 1 & 2) sowie ihre Arbeitspartner*innen eigenständig zu wählen (s. Grundsatz 7). Auch die Erstellung von Dokumentationen durch Foto-, Video- und Audioaufnahmen während der Besuche ist unter dem Aspekt der Anerkennung zu betrachten. Durch einen entsprechenden Grundsatz im Ethik-Kodex wird eine Verständigung mit dem jeweiligen Kind festgehalten, die eine autonome Entscheidung des Kindes sowie sein Recht zur Sichtung der evtl. entstandenen Aufnahmen sichern soll (s. Grundsatz 9).



University of Applied Sciences
**HOCHSCHULE
EMDEN-LEER**

**FrühWerk
Frühpädagogische Werkstatt
an der Hochschule Emden/Leer**

KINDER IN DER FRÜHPÄDAGOGISCHEN WERKSTATT

Grundsatz 1: Kinder, die in das FrühWerk eingeladen werden, erhalten im Vorfeld durch pädagogische Fachkräfte, Eltern, Studierende oder Lehrende der Hochschule kindgerechte Informationen. Mithilfe des „FrühWerk-Buches“ machen sich Kinder mit der Hochschule und der Werkstatt vertraut. Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen.

Grundsatz 2: Kinder werden explizit gefragt und entscheiden selbst, ob sie in das FrühWerk kommen möchten. Wenn sie die Werkstatt nicht besuchen möchten, ist dieses zu akzeptieren!

Grundsatz 3: Kinder werden nur mit ihren Bezugspersonen eingeladen, um sicherzustellen, dass sie einen für sie sicheren Beziehungsrahmen finden können. Es ist sicherzustellen, dass je nach Größe der Kindergruppe und dem Alter oder Entwicklungsstand der Kinder genügend erwachsene Begleiter*innen anwesend sind, um eine bedürfnisorientiert Zuwendung gewährleisten zu können.

Grundsatz 4: Vor dem Empfang der Kinder werden im FrühWerk räumliche Vorkehrungen im Sinne der Zugänglichkeit getroffen, die ein selbstständiges und eigenaktives Handeln der Kinder ermöglichen.

Grundsatz 5: Kinder werden wertschätzend begrüßt, angesprochen, begleitet und behandelt. Erwachsene Begleiter*innen achten auf Gefühle, Interessen und Bedürfnisse der Kinder. Diese haben Vorrang vor dem erkenntnisleitenden Interesse der Erwachsenen!

Grundsatz 6: Die Erwachsenen haben die Aufgabe, Kinder durch ihre Begleitung zur Selbstachtung und Anerkennung der Anderen anzuregen.

Grundsatz 7: Schritte für ein Arbeiten in der Werkstatt werden mit allen Kindern zusammen besprochen. Die Herstellung der Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft ist von Bedeutung. Kinder dürfen aber selbst entscheiden, ob sie alleine, mit einem Partner*in oder in der Gruppe arbeiten möchten.

Grundsatz 8: Die Begleitung der Kinder durch Erwachsene erfolgt vor allem zurückhaltend und feinfühlig. Erwachsene Begleiter*innen hören den Kindern aufmerksam zu, stehen ihnen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung und unterstützen sie bei Bedarf. Das Tun der Kinder sowie ihre Werke erfahren eine wertschätzende Rückmeldung.

Grundsatz 9: Sofern es geplant ist, im Kontext der Aktivitäten in der Werkstatt Foto- Video- und Audioaufnahmen zu erstellen, müssen Kinder im Vorfeld darüber informiert und gefragt werden. (Bei der Art und dem Umfang der Aufnahmen ist auf die Verhältnismäßigkeit zu achten!) Ihnen wird erklärt, wozu die Aufnahmen dienen sollen. Die Aufnahmen erfolgen nur mit ihrer eindeutigen Zustimmung. Sie bekommen anschließend die Möglichkeit, die Aufnahmen zu sehen bzw. zu hören.

Abb. 3: Ethik-Kodex des FrühWerks an der Hochschule Emden/Leer

Persönliche Anerkennung (Pregel 2013, 61ff.) kommt dann zum Tragen, wenn es darum geht, im Rahmen der konkreten Interaktionsprozesse zwischen Kindern und ihren Begleitpersonen eine umfassende und bedarfsorientierte Zuwendung zu gewährleisten (s. Grundsätze 3–7). Angesichts des jungen Alters der Kinder in einer kindheitspädagogischen Werkstatt ist davon auszugehen, dass die Akzeptanz einer Zuwendung seitens der Erwachsenen nur dem Personenkreis gelten kann, zu welchem das Kind bereits eine Vertrauensbasis aufbauen konnte. Daher wird die Gewährleistung einer Begleitung durch eine enge Bezugsperson als notwendig erachtet. Eine persönliche Anerkennung in diesem Sinne soll sich auch in der Bereitstellung einer passenden und zugänglichen Umwelt widerspiegeln (s. Grundsatz 4).

Und nicht zuletzt wird im Ethik-Kodex für den Aspekt der *sozialen Anerkennung* (Prenzel 2013, 86ff.) sensibilisiert, indem die Bedeutung einer wertschätzenden Resonanz im Hinblick auf das Tun und die Werke der Kinder hervorgehoben wird (s. Grundsatz 8).

Es ist davon auszugehen, dass eine breite Beteiligung der Akteur*innen bei der Entwicklung von Leitlinien in Form von Ethik-Kodizes das gemeinsame Verständnis schärft sowie eine intrinsische Motivation und Selbstverpflichtung hinsichtlich der Umsetzung der entsprechenden Grundsätze stärkt (vgl. Schwartz 2004). In einer hochschulischen Lernwerkstatt als Organisationsform hat die Zusammensetzung der Beteiligtegruppen einen sehr dynamischen Charakter, sodass dieses nicht in einer grundlegenden Form gewährleistet werden kann. Die seminaristische Arbeit im FrühWerk und die damit verbundenen Besuche von Kindern sind jedoch an eine dialogische Einführung zum Kodex gebunden. Sofern an Besuchen pädagogische Fachkräfte aus Kindertageseinrichtungen oder Eltern beteiligt sind, erhalten sie die Möglichkeit, den Kodex kennenzulernen sowie in diesem Rahmen Fragen zu stellen oder Anregungen zu formulieren.

Der hier vorgestellte Ethik-Kodex ist somit nicht als eine instruktivistische Handlungsanweisung an die erwachsenen Beteiligten im FrühWerk zu verstehen. Vielmehr sollen dadurch eine prospektive Orientierung und ein strukturierter Dialog gestiftet werden, die das Kind und seine Bedürfnisse in den Vordergrund rücken. „[D]amit wird Erfolg wahrscheinlich(er), nicht aber sicher“ (Großmaß & Perko 2011, 133), denn die im pädagogischen Raum entstehenden oder vorzufindenden Situationen und Interaktionen sind unvorhersehbar, mehrdeutig und komplex (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011). Auch aus diesem Grund ist mit der Konzipierung des Ethik-Kodex nicht die Frage einer etwaigen Sanktionierung verbunden. Wenn es um eine retrospektive Betrachtung der entsprechenden Prozesse während der Besuche von Kindern in der Werkstatt geht, dann soll der Ethik-Kodex als Hintergrundfolie für die Frage dienen, inwiefern diese „fachlich kompetent, kommunikativ offen und den Personen gegenüber respektvoll“ (Großmaß & Perko, 2011, 133) gestaltet wurden. Durch obligatorische Reflexionsprozesse im Kontext von Seminaren wird das Handeln in der Werkstatt sodann zum gemeinsamen Professionalisierungsgegenstand unter ethischen Vorzeichen.

Das *Fotobilderbuch* „Ein Tag in der Frühpädagogischen Werkstatt der Hochschule Emden/Leer“ (Abb. 4) wurde konzipiert und angefertigt, um sowohl Operationalisierung als auch Reflexion der ersten beiden Grundsätze des Ethik-Kodex zu ermöglichen. Auf der Grundlage von kindgerecht medial aufgearbeiteten und im Dialog mit pädagogischen Fachkräften, Eltern, Studierenden oder Dozierenden erschlossenen Informationen erhalten Kinder im Vorfeld eines Besuches einen ersten Eindruck von dem FrühWerk. Dem Anspruch einer „rechtliche[n] Anerkennung“ (Prenzel 2013, 60) wird jedoch erst dann in vollständiger Form Rechnung getragen, wenn Kinder sodann auch die Möglichkeit haben, die seitens der

erwachsenen Begleitpersonen ausgesprochene Einladung auszuschlagen. Diese Herangehensweise enthält insgesamt die Bereitstellung einer Entscheidungshilfe für Kinder.

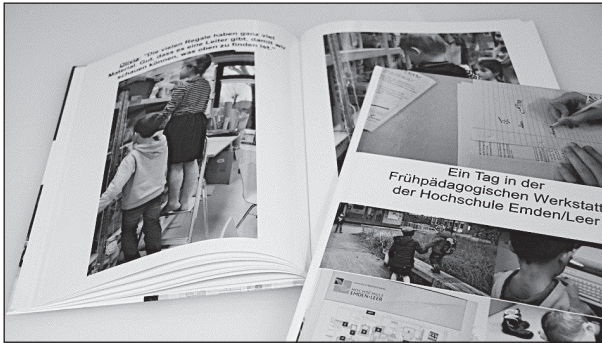


Abb. 4: Fotobilderbuch

Das Fotobilderbuch ist im DIN A4-Format produziert und umfasst 36 Seiten mit vielfältigen, veranschaulichenden Farbfotografien, die einer „möglichst realitätsnahen Abbildung einer fremden, im Alltag nicht zugänglichen Welt“ (Staiger

2016, 11) dienen. Begleitende, kurze Textbausteine stehen in einer engen Korrelation zu den Fotografien. Diese sind mehrheitlich in Form von Auszügen aus Gesprächen mit drei Kindern im Alter von drei, sechs und acht Jahren eingeflossen und haben eine – aus der Perspektive der Kinder – kommentierende, zum Teil auch erläuternde Funktion.

Die Betrachter*innen können den Bewegungen eines Mädchens (8 J.) und zwei Jungen (3 und 6 J.) als Protagonistin und Protagonisten durch die Hochschule und ihrem Tun in der Werkstatt folgen. Entlang einer Reihe von Fotografien, die die Auseinandersetzungen der drei Kinder mit Dingen in der Werkstatt zeigen, wird das Materialspektrum exemplarisch abgebildet (Abb. 5).

Das Fotobilderbuch ist zwar für 3- bis 6-jährige Kinder konzipiert, ein Einsatz ist



Abb. 5: Fotobeispiel/Zugänglichkeit der Materialien

jedoch auch in den angrenzenden Altersstufen denkbar. Von hoher Relevanz ist die Offenheit der erwachsenen Begleitpersonen für Fragen und Gedanken der Kinder sowie ihre Bereitschaft zu einer gezielten Anregung kindlicher Deutungsprozesse. Hierzu ist auch anzumerken, dass das Fotobilderbuch ein Bild vom FrühWerk transportiert, das trotz der Einbindung von Kindern in letzter Konsequenz unbestritten von Erwachsenen konstruiert ist. Im Rahmen einer kritischen Reflexion ist daher die Frage zulässig, ob die dadurch vermittelte vermeintliche „Wirklichkeit“ die gedanklichen Konstruktionen der eingeladenen Kinder hinsichtlich der Werkstatt als (Tätigkeits-)Raum beschränkt oder die Erwartungshorizonte prägt. Umso wichtiger erscheinen vor diesem Hintergrund sowohl eine sensible Wahrnehmung möglicher Diskrepanzen und diesbezügliche Reflexionsgespräche mit Kindern als auch eine entsprechende Modifizierung des Fotobilderbuches.

5 Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag dargelegten Überlegungen und konzeptionellen Instrumente, die die künftigen Besuche von Kindern im FrühWerk flankieren sollen, bilden einen ersten Umsetzungsschritt. Eine nachhaltige Implementierung verlangt nach methodisch-didaktischen Formaten, die in studentischen Gruppen sowohl eine prospektive als auch retrospektive Reflexion der ethischen Grundsätze und des Handelns ermöglichen und eine sinnvolle Einbettung in den Qualifikationsprozess der angehenden Kindheitspädagog*innen gewährleisten. Zu den künftigen Aufgaben gehört aber auch die Herstellung einer Kohärenz zwischen der Hochschule und der pädagogischen Praxis, indem die Auseinandersetzung mit den hier vorgestellten Instrumenten initiiert wird sowie die von pädagogischen Fachkräften begleiteten Besuche mit Kindern einer daran ausgerichteten Planung, Umsetzung und Evaluation unterzogen werden.

Literatur

- Brèe, Stefan (2016): Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung. In: Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.): Lernwerkstätten an Hochschulen: Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 106-126.
- Dewey, John (1916/1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 91. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Ernst, Karin (1990): Das Einfache, das schwer zu machen ist ... Erwachsene lernen „wie Kinder“. In: Die Grundschulzeitschrift 35, 29-32. <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/erwachsene.htm> [letzter Zugriff am 06.01.2019].

- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Großmaß, Ruth & Perko, Gundrun (2011): Ethik für soziale Berufe. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Großmaß, Ruth (2014): Care-Ethik und Verantwortung. Vortrag im Rahmen des Friedrichshainer Kolloquiums am 8. April 2014. https://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/Tagungen_2014/Vortragstext_Friedrichshainer_Kolloquium.pdf [letzter Zugriff am 10.8.2018].
- Hildebrandt, Elke & Weisshaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt? In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 163-170.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Jansa, Axel (2011): Die Lernwerkstatt. Ein Ansatz für KiTas und ein Ort zur Erprobung neuen Lernens an der Hochschule Esslingen. In: Zukunfts HB KiTas. Bildung & Soziales, 1-4.
- Jansa, Axel (2016): Von der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernwerkstatt zur innovativen Bildungswerkstatt. In: Hochschulmagazin Spektrum H. 42, 62-65.
- Jansa, Axel & Kaiser, Lena S. (2019): Hochschullernwerkstätten in kindheitspädagogischen Studiengängen – Eine Verortung zwischen berufsfeldbezogenen Kompetenzen, reflektiertem Theorie-Praxis-Bezug und Möglichkeiten einer eigenständigen Positionierung. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 145-156.
- Jung, Edita & Wäldschmidt, Ann-Christin (2018): Lernwerkstätten in Kitas und kindheitspädagogischen Studiengängen. In: KiTa aktuell NDS, H. 02, 37-39.
- Kaiser, Lena S. & Schäfer, Gerd E. (2016): Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten - was sie sind und wer dort lernt, 2016 (2), Entdeckungskiste Verlag Herder, 6-9.
- Kaiser, Lena. S. & Jung, Edita (2019): Lernwerkstätten in Kindertageseinrichtungen – Partizipatorische Didaktik. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Elementar Didaktik., 4. aktual. Auflage. Berlin: Cornelsen, 175-186, im Erscheinen.
- Kihm, Pascal; Diener, Jenny & Peschel, Markus (2018): Kinder forschen - Wege zur (gemeinsamen) Erkenntnis. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 66-84.
- Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!“ Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. Schulmagazin 5 bis 10. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatze/reich_48.pdf [letzter Zugriff am 05.08.2018].

- Sausele-Bayer, Ines (2016): Pädagogische Verantwortung in Organisationen in Anlehnung an Dietrich Benners Allgemeine Pädagogik. In: Schröer, Andreas; Göhlich, Michael; Weber, Susanne Maria & Pätzold, Henning (Hrsg.): Organisation und Theorie. Wiesbaden: Springer VS, 43-52.
- Schäfer, Gerd E. (2011). Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim, München: Juventa.
- Scholkmann, Antonia (2016): Forschend-entdeckendes Lernen in der Hochschullehre. In: Berendt, Brigitte; Fleischmann, Andreas; Schaper, Niclas; Szczyrba, Birgit & Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre (NHHL). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. <https://www.researchgate.net/publication/297569270> [letzter Zugriff am 02.07.2018].
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 103-122.
- Schumacher, Thomas (2016): Ethik als Strukturelement für frühpädagogische Praxis? In: Friederich, Tina; Lechner, Helmut; Schneider, Helga; Schoyerer, Gabriel & Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 107-124.
- Schwartz, Mark S. (2004): Effective Corporate Codes of Ethics: Perceptions of Code Users. *Journal of Business Ethics*, Vol. 55, No. 4, 323-343.
- Staiger, Michael (2016): Fotobilderbuch. In: Franz, Kurt & Payrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. 60. Erg.-Lfg. November 2016. Meitingen: Corian, 1-22. https://www.researchgate.net/publication/312054764_Fotobilderbuch [letzter Zugriff am 2.8.2018].
- Strahovnik, Vojko & Juhant, Janez (2013): Hinweise zur Entwicklung eines Ethik-Kodexes. <https://ethik-unterrichten.de/produkt/leitfaden-entwicklung-ethikkodex/> [letzter Zugriff am 10.8.2018].
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage mit Methodensammlung; Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wedekind, Hartmut (2009): Lehre und Studium als eigenes Praxisfeld begreifen. In: KON TE XIS, H. 30, 4-5.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten: Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 21-30.
- Werner, Micha H. (2006): Verantwortung. In: Düwell, Marcus; Hübenthal, Christoph & Werner, Micha H. (Hrsg.): Handbuch Ethik. 2. aktual. Auflage. Stuttgart: Metzler, 541-548.

Marek Grummt, Miriam Schöps und Marcel Veber

Synergien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstatt – Reflexionsanregung durch räumlich bereicherte Forschungsarbeit

Zusammenfassung

*In diesem Beitrag werden die Diskurse um Hochschullernwerkstatt und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung unter einer synergetischen Perspektive betrachtet. Es werden strukturierende Grundlagen für eine Zusammenführung von Prinzipien der Lernwerkstattarbeit und kasuistischer Forschungswerkstatt gelegt, indem diese jeweils für sich vorgestellt und Synergiepotentiale der beiden Perspektiven angeführt werden.*

1 Einleitung¹

Die inklusionsorientierte Umgestaltung des Bildungssystems, in kurzer Folge nach den Reaktionen auf den „PISA-Schock“, erforderte zahlreiche Innovationen auch in der Lehrer*innenbildung. Trotz dessen ist der Diskurs darüber, wie eine diversitätssensible, reflexionsorientierte, systemverändernde (sprich: inklusive) Lehrer*innenbildung konkret gestaltet werden kann, nicht abgeschlossen. Eine seminaristische Option wird hier diskutiert – orientiert an einer im Lernwerkstattkontext durchgeführten, kasuistischen Forschungswerkstatt. Es werden die Diskurse um Lernwerkstattarbeit und Kasuistik in der Lehrer*innenbildung zusammengedacht, da sich in einem ersten Pilotprojekt andeutete, dass die räumlichen Botschaften von Lernwerkstätten, als Träger einer inklusionsorientierten Lernkultur, auch im kasuistischen Arbeiten von Studierenden wahrgenommen werden. Dieses Zusammendenken erfolgt anhand folgender Fragen: Wie können Lernwerkstattarbeit (im Folgenden LWA) und kasuistische Forschungswerkstatt (KFW) theoretisch zusammengeführt werden? Welche Synergien können durch eine Vereinigung entstehen?

¹ Wir danken den Herausgebenden herzlich für die wertvollen Kommentare zur Überarbeitung. Durch diese zum Nachdenken anregenden Hinweise konnten wir den Text weiter glätten und verdichten.

Hierzu werden zunächst Prinzipien der LWA sowie Prinzipien der kasuistischen Lehrer*innenbildung herausgestellt, um in der Zusammenführung Synergiepotenziale zu erörtern.

2 Prinzipien der Lernwerkstattarbeit

Lernwerkstätten sind Räume, die sich durch eine spezifische Gestaltung auszeichnen, auf die Konzeption und Umsetzung offener Lernsituationen zielen (vgl. Müller-Naendrup 2012, 276) und individuelle Zugänge zu Lerninhalten offerieren. Sie tragen eine reformunterstützende Intention und „implizieren [als Orte pädagogischer Werkstattkonzepte] bestimmte Arbeitshaltungen und Handlungsabläufe“ (Müller-Naendrup 1997, 195). Die dort stattfindenden pädagogischen Interaktionen („Lernwerkstattarbeit“) sind unterschiedlich, jedoch stets durch die Wechselbeziehung zwischen räumlichen Faktoren und dem Befinden und Verhalten (vgl. Kasper/Müller-Naendrup 1992, 9) beeinflusst. Gewisse Arbeitsprinzipien sind also untrennbar mit diesen Räumen verbunden und werden durch „räumliche Botschaften“ vermittelt.

2.1 Prinzipien des Gesamtkonzeptes

Die Prinzipien der Lernwerkstatt(arbeit) sind vielfältig. Häufig werden sie aus der Perspektive einzelner Akteur*innen eines Werkstattsettings (Raum, Lernende, Begleitende, Institution) und am Konzept des entdeckenden Lernens orientiert dargestellt (vgl. VeLW 2009, 7-10). Aus Lernbegleitungsperspektive formuliert Hagstedt (vgl. 2014, 226-230) drei Prinzipien; sie beschreiben dabei das Gesamtkonzept betreffende Anforderungen:

1. *Informelle Lernarrangements*: gestaltete angenehme Arbeitsatmosphäre, ohne Auftrag
2. *Dialogisches Mitforschen*: zurückhaltende Unterstützung, Verdichtung von Zweifeln
3. *Lernbiographische Spurenlese*: Installation von „Haltestellen“ zur gemeinsamen Reflexion und Rekonstruktion von Lernwegen (vgl. ebd., 229).

2.2 Prinzipien der Arbeitsweise

Die Arbeitsweise in Lernwerkstätten an Hochschulen erfasst Müller-Naendrup anhand von Spannungsfeldern (vgl. 2012, 278): Modellieren statt Dozieren, Hilfe statt Vereinfachung, Ernst- statt Laborsituation und Miteinander- und Voneinander-Lernen statt Belehrung. Diese könnten als *Prinzip der Begleitung*, *Prinzip einer realen Komplexität* und *Prinzip von Kooperation und Minimalhierarchie* zusammengefasst werden. Damit ergänzt sie die von ihr (Müller-Naendrup 1997,

147-162) abgeleiteten Prinzipien, die die Lernformen in einer Lernwerkstatt kennzeichnen: *Entdecken*, *Handlungsorientierung*, *Reflexion*, *Autonomie*, *Innovation* und *Kooperation*. Schneider und Schwarzkopf (vgl. 2013, 176) stellen neben dem fundamentalen *Prinzip der Begleitung des Lernens* für Hochschullernwerkstätten die *Teilnehmendenorientierung* und *Partizipation*, die gerade für die Arbeit in inklusionsorientierten Settings von besonderer Relevanz sind, als entscheidende Grundprinzipien sowohl des Lern- als auch des Forschungswerkstattkonzeptes heraus.

2.3 Prinzipien des forschenden/pädagogischen Lernens in Hochschullernwerkstätten

In *Hochschullernwerkstätten* werden Erwachsene als Lernende adressiert. Hier nimmt neben entdeckendem auch forschendes Lernen eine für Professionalisierungsprozesse zentrale Rolle ein. Dafür etablieren sich zunehmend auch Forschungswerkstätten, deren Konzepte ebenfalls vielgestaltig sind (vgl. u.a. Thünemann & Freitag 2017, 18f.). Die Unterscheidung zwischen Lernwerkstatt(arbeit) und Forschungswerkstatt wurde bereits u.a. anhand der Zielorientierungen (vgl. Wedekind & Schmude 2017, 191f.) sowie der Lerngegenstände und -konzepte (vgl. u.a. Schneider & Schwarzkopf 2013, 176f.) diskutiert. Obgleich einige Differenzen hinterfragbar bleiben, ist festzuhalten, dass Forschungswerkstätten durch (spezifische räumliche) Infrastrukturen unterstützt werden können, aber nicht müssen (vgl. Thünemann & Freitag 2017, 19, 25, Schneider & Schwarzkopf 2013, 179), während diese für Hochschullernwerkstatt essentiell sind. Aus der von Wedekind & Schmude (2017) vorgenommenen Abgrenzung von Lernwerkstattarbeit zu Forschungswerkstatt lassen sich zwei zentrale Prinzipien für Hochschullernwerkstattarbeit ableiten: *erfahrungsbezogenes Verstehen* und *kritische Reflexion und Analyse pädagogischen Handelns*. Sie differenzieren dahingehend, dass das Tun in Hochschullernwerkstätten darauf zielt, „pädagogische Handlungskompetenzen von Studierenden in Bezug auf ihr späteres Betätigungsfeld [...] erfahrungsorientiert zu hinterfragen und zu modifizieren“ (Wedekind & Schmude 2017, 190), also Handlungswissen zu generieren, während Forschungswerkstätten auf forschungsmethodisches Lernen, theoretisierte Erkenntnis u.a. zielen.

Nimmt man neben der auf entdeckendem Lernen basierenden Lernwerkstattarbeit auch forschendes Lernen in Lernwerkstätten in den Blick, gilt es, Arbeitsprinzipien zu extrahieren, die unabhängig von einem handlungsorientierten Lernkonzept Bestand haben und durch die gegebenen Bedingungen bestimmt sind.

2.4 Prinzipien des Raumes

Ein Versuch wird unternommen, indem von den „räumlichen Botschaften“ ausgegangen wird, die Müller-Naendrup (1997, 2013) aus der Analyse der Gestaltung von Lernwerkstätten ableitet und in fünf Strukturierungsmerkmalen zusammenfasst:

Tab. 1: Strukturierungsmerkmale (vgl. Müller-Naendrup 2013, 198)

Merkmal	Damit referiert sie auf:	Abbildung von Prinzip
Dezentralisierung	differenzierte räumliche Strukturiertheit und dargebotenen Dinge eröffnen Möglichkeit des produktbezogenen und druckentlastenden Probierens	<i>Entlastetes Probieren, Dezentralität</i>
Mobilität	Vorläufigkeit und Veränderbarkeit der Raumgestaltung, die Neustrukturierungen durch Lernende zulässt	<i>Partizipation und Gestaltbarkeit</i>
Offenheit	Unterstützung multipler Dimensionen von Öffnung (vgl. 2013: 198), die auch das Prinzip der Perspektivität fördert (1997: 188)	<i>Offenheit und Perspektivität</i>
Kreativität/ Werkstattcharakter	Aufforderung, Lernen als Handeln zu verstehen und im handelnden Umgang konsumierende Lerngewohnheiten in Frage zu stellen	<i>Erfahrung und Anregung, Produktion statt Konsumtion</i>
Atmosphäre	Wahrnehmung einer „pädagogischen Atmosphäre“ (1997, 189). geprägt von Wohlbefinden und Interesse; die Möglichkeit, sich zu vertiefen; die Ästhetik des Raumes	<i>Wohlbefinden, Zeit, Ästhetik</i>

Während die räumliche Dezentralität und Mobilität das Prinzip der *Individualisierung* und des entlasteten Probierens wie der *Kooperation* durch adaptiv gestaltbare „Kommunikationsräume“ sowie der *Partizipation/Minimalhierarchie* abbilden und unterstützen, ermöglicht der Werkstattcharakter die Wahrnehmung von *Komplexität* und einen *Erfahrungsbezug* und regt in Verbindung mit Offenheit *Perspektivübernahme* an. *Reflexivität* u.a. im Hinblick auf biographische Lernspuren sowie das *Begleitungsprinzip* bilden sich eher indirekt räumlich ab (i.S. einer pädagogischen Atmosphäre).

3 Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstätten in der Lehrer*innenbildung

Forschungswerkstätten in kasuistischer Tradition gelten mittlerweile als etabliertes akademisches Bildungsangebot (vgl. Beck et al. 2000). „Generell wird als Forschungswerkstatt seit den frühen 1980er Jahren ein soziales Arrangement bezeich-

net, in welchem sich eigenständiges Lernen mit dem methodisch kontrollierten Vorgehen der interpretativen Sozialforschung verbinden lässt“ (Kraimer & Wytzen-Kaufmann 2012, 291). Hierbei werden methodisch angeleitet Fallprotokolle interpretativ und meist sequenzanalytisch bearbeitet, um über die Deskription oder inhaltliche Analyse des Einzelfalls hinauszugehen. Das Ziel ist die Herausarbeitung von Strukturmustern, die sich aus der Relation von Allgemeinem (z.B. Unterrichtsvorstellungen oder Raumanlagen) und Speziellem (z.B. auffallende Situationen) ergeben. Erfahrene Interpret*innen, im universitären Kontext im Regelfall die Dozierenden, argumentieren mit Interpretationsnoviz*innen orientiert an einer zuvor eingeführten Methodologie. KFW bieten somit die Möglichkeit des handlungsentlasteten Diskurses über wiederkehrende Handlungsprobleme und Vorgehensweisen, zielen dabei aber vor allem auf ein Verständnis von praxisgenerierenden Strukturen wie Antinomien und Paradoxien (Schütze & Breidenstein 2008) und Deutungsmuster des Fallverstehens sowie des Agierens in Arbeitsbündnissen (Oevermann 1996).

3.1 Die Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem

Das dialektische Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem verweist darauf, dass jede individuierte Erscheinung zugleich Verkörperung des Allgemeinen, des Sozialen ist. Daneben gibt es keine allgemeine Struktur oder Regelmäßigkeit, die nicht ihren Ausdruck durch den Einzelfall findet. Das Allgemeine lässt sich nur durch den besonderen Einzelfall erfahren, dieser ist geprägt durch allgemeine Regelmäßigkeiten und Erscheinungen. So ist auch die Verallgemeinerungsfähigkeit rekonstruktiver Forschung zu deuten, denn über den Einzelfall wird das Allgemeine rekonstruierbar (Hummrich 2016, 29). Für die seminaristische Arbeit gilt es also, nicht nur den Einzelfall zu entschlüsseln, sondern stets das Allgemeine, strukturtheoretisch artikuliert latent wirkende Strukturgesetzmäßigkeiten (Oevermann 2002), im Blick zu haben.

3.2 Die Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion

Um durch Kasuistik auf verallgemeinerbare Aussagen zu kommen, sind erkenntnistheoretisch idealtypisch zwei Wege möglich: einerseits durch die Einordnung in vorhandene Theoriekonstrukte als Evidenz bestehender Annahmen (Subsumtion), andererseits als Rekonstruktion allgemeiner Sinnstrukturen aus dem besonderen Einzelfall, durch die auf verallgemeinerbares Theoriewissen geschlossen wird. Diese Wege stehen allerdings dialektisch zueinander. Die KFW-Arbeit zielt also auf ein schlüssiges Herausarbeiten einer verallgemeinerbaren, in sich schlüssigen Sinnstruktur in einer bestimmten Anzahl von Fällen (Rekonstruktion), die sie erst anschließend auf Anschlüsse an bestehende Theorien prüft (Subsumtion) (vgl. Hummrich 2016, 29f.). Die Rekonstruktion ist somit ergebnisoffen und

dialektisch gerahmt, auch wenn ein subsumtiver Anschluss schlussendlich angestrebt wird.

3.3 Handlungsentlastetheit

Während jede Praxis, vor allem jene mit professionellem Anspruch, unter der Dialektik von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung (Oevermann 1981) zu deuten ist, sich also gelingende Professionalität auch im Umgang mit Nicht-Wissen und rechtfertigenden Argumentationsfiguren ausdrückt, ist die (gelingende) Praxis der KFW von diesem Druck befreit. Mehr noch: in Forschungswerkstätten kann genau über jene professionalisierungsbedürftige Praxis handlungsentlastet debattiert werden. Das bedeutet auch, studentische Interpretationen zuzulassen und diesen Raum zu geben, dabei dennoch auf Unauflösbarkeiten und professionstypische Widersprüche hinzuweisen und deren Bedeutung zu diskutieren.

3.4 Verlangsamung und Extensivität

Kasustik arbeitet nicht nur mikrosoziologisch und teilweise auf Wortebene, sondern auch entschleunigt. Die Interpretation wird bewusst extensiviert (vgl. Wernet 2009, 32) und somit verlangsamt, um schnelle Subsumtion zu vermeiden und das Allgemeine im Einzelfall herauszuarbeiten. Auch dem Diskurs der Interpretationsgruppe wird Raum gegeben, Aussagen werden nicht gesammelt, sondern abgewogen. Für den seminaristischen Kontext stellt diese Grundlage aufgrund des Zeitdrucks oft eine Schwierigkeit dar, wird sie jedoch nicht beachtet und subsumtionslogisch auf die extensive Feinanalyse verzichtet, besteht die Gefahr, dass die Rekonstruktion anstatt Reflexionsanregung nur noch Pflichterfüllung bleibt, was durch die mit der Allokationsfunktion von Hochschule einhergehenden Leistungsbewertungsstrukturen noch verstärkt wird.

3.5 Offene Haltung, Detektivarbeit gegen Besserwisserei

Konstitutiv für rekonstruktive Verfahren ist der Versuch, nicht über Normativität zu argumentieren, sondern bewusst auf Beurteilungsmaßstäbe (gut/schlecht) zu verzichten. Methodisch sind hier u.a. die Aufzählung und Diskussion von Handlungsalternativen und -anschlüssen gemeint. Das bedeutet nicht, dass auf Normativität komplett verzichtet werden kann. Zwar ist Fallarbeit, wie Rumpf (1991) statuiert, als „Detektivarbeit gegen Besserwisserei“ zu verstehen, doch vor allem für eine pädagogische Praxis können Angemessenheitsbeurteilungen hilfreich sein, müssen aber durch eine offene Haltung bzw. Perspektivoffenheit gerahmt werden. Nur so kann auch die der Praxis inhärente Normativität systematisch aufgedeckt werden (vgl. Rhein 2016, 164). Kasustik hebt sich damit von Best-Practice- und Wirksamkeits-Forschung ab.

3.6 Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis

Einen teilweise umstrittenen Aspekt stellt die Möglichkeit der Vermittlung von Theorie, Praxis und Empirie durch Kasuistik dar, ist doch der Praxisbezug der rekonstruktiv arbeitenden Lehrer*innenbildung strenggenommen, wie Wernet herausarbeitet, nur „Imagerie“ (2016, 300). Nichtsdestotrotz ist es möglich, durch KFW den Blick auf Praxis zu schärfen, ganz im Sinne eines „Habitus der reflexiven Distanz“ (Beck et al. 2000, 45). So sind es also die Akteure selbst, die die Vermittlung zu ihrer Praxis durch Wissen über die Dialektik von Allgemeinem und Speziellem sowie potentiell einem Verständnis über individuelle latente Sinnstrukturen von Kolleg*innen, Schüler*innen usw. vornehmen. Ebenso lässt sich argumentieren, dass Theoriediskussionen ohne empirische Betrachtung möglicherweise inhaltsleer und somit subjektiv unbedeutsam bleiben. Das Ziel einer kasuistischen Forschungswerkstatt müsste also konstant die Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis sein.

3.7 Hierarchieentlastetheit

In seminaristischen Forschungswerkstätten kasuistischer Ausrichtung wird ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsprozess durchgeführt oder zumindest simuliert. So werden die Interpretationen von Noviz*innen mit denen Interpretationserfahrener abgeglichen und ausgelotet. Diese Einführung in den wissenschaftlichen Diskurs wird als erste Professionalisierung gedeutet (Helsper 2001) und bedeutet dementsprechend ein Ernstnehmen aller Interpretationsansätze in der Werkstatt. Nur wenige andere Formate bieten die Möglichkeit, studentische Äußerungen derart ernst zu nehmen und eine empathische Auseinandersetzung mit diesen zu ermöglichen.

4 Zusammenführung – Kasuistische Lernwerkstattarbeit

Würde eine kasuistische Forschungswerkstatt (KFW) im Hochschulkontext mit Lernwerkstattarbeit (LWA) verknüpft, ergibt sich die Frage, wie eine wechselseitige Bereicherung realisiert werden kann. In einem ersten Schritt sollen exemplarisch herausgearbeitete Prinzipien zugeordnet und Zusammenhänge herausgestellt werden, bevor überblicksartig auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingegangen wird. Abschließend werden, diskurseröffnend, fünf erste Argumente vorgestellt, die die Idee einer Zusammenführung von LWA und KFW zu einer kasuistischen Lernwerkstattarbeit untermauern.

4.1 Gemeinsamkeiten der Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt und Lernwerkstattarbeit

Zwei Zusammenführungen der dargestellten Prinzipien von KFW und LWA, die einen gemeinsamen Kern besitzen, seien hier exemplarisch vorgestellt.

- *Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem*
- *Erfahrungsbezogenes Verstehen – Komplexität und Perspektivität*

Lernwerkstatt bearbeitet Prozesse des Lernens nicht deduktiv durch Instruktion, sondern primär durch Eigenerfahrung. Dadurch stehen Lernende stets der Komplexität der Praxis gegenüber. Auch im kasuistischen Forschungsprozess wird mit Komplexität gerungen, da jede, ebenso neu erkundete, spezifische Äußerung allgemeine Diskurse nach sich zieht. Es ist die Erkundung der Komplexität, welche Praxis mit sich bringt, die hier das verbindende Element bildet, auch wenn diese Komplexität sich immer unterschiedlich begründet (z.B. durch unbekanntes Material, unbekannte Medien oder unbekannte Transkriptionen). Die Unterstützung der Bearbeitung dieser findet sowohl in LWA als auch KFW durch Lernbegleitung statt.

Damit lassen sich Gemeinsamkeiten in den Prinzipien „Komplexität & Perspektivität“ und „Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem“ herausstellen.

- *Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion*
- *Kritische Reflexivität*

Wie Wedekind & Schmude (2017) herausstellen, gilt es für Studierende in Lernwerkstätten, pädagogisches Handeln kritisch zu reflektieren. Während sie dieses Prinzip als Kontrast zur Forschungswerkstatt stellen, in der es um normativitätsfreie Analyse eines Forschungsgegenstandes geht, bietet eine kritische Perspektive auf pädagogische Praxis in der Lehramtsausbildung auch in KFW die Chance, Professionalisierungsprozesse anzuregen. Wird eine kritische Analyse eines Falls allerdings nicht an allgemeingültige Argumentationen, also Subsumtionen, rückgekoppelt, steht sie stets in der Gefahr, beliebig zu sein. Ein Prinzip der kritischen Reflexivität operiert damit in einer Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion. Dies wird umso bedeutender, wenn sich die Bedingungen pädagogischer Praxis verändern (Inklusion, Digitalisierung, Globalisierung usw.) und somit Adaptionen der individuellen Professionalität nach sich ziehen (darauf verweist im Kontext inklusiver Praxis schon Reiser 1998). Gerade dann erscheint es als bedeutsam eine kritische Reflexivität, die Subsumtion und Rekonstruktion dialektisch vermittelt, in der Lehramtsausbildung zu bedenken, was sowohl in der LWA wie auch der KFW (vgl. Helsper 2000) gelingen kann. Auch hier ist also eine Gemeinsamkeit der Prinzipien zu sehen.

Weitere Prinzipien der LWA und der KFW, die einen gemeinsamen Kern besitzen, sind in Tabelle 2 zusammenführend aufgelistet. Auf weitere Erläuterungen der Gegenüberstellungen muss an anderer Stelle vertiefend eingegangen werden.

Tab. 2: Prinzipien mit gemeinsamem Kern

Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt	Prinzipien Lernwerkstattarbeit
Interpretation in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem	Erfahrungsbezogenes Verstehen Komplexität & Perspektivität
Dialektik von Subsumtion und Rekonstruktion	Reflexivität
Handlungsentlastetheit	Dezentralität und entlastetes Probieren, Anregung
Verlangsamung und Extensivität	Informelle Lernarrangements: Wohlbe- finden & Zeit, Irritation, Anregung & Kreativität
Offene Haltung, Detektivarbeit gegen Besser- wisserei	Perspektivität, Offenheit (eingeschränkt) Irritation, Anregung & Kreativität
Vermittlung von Theorie, Empirie und Praxis	(selbst)erfahrungsbezogenes Verstehen Kritische Reflexion und Analyse päd. Handelns
Arbeit auf Augenhöhe / Hierarchieentlastetheit	Autonomie/Partizipation Begleitung
Prinzip der Begleitung i.S. dialogischen Mitforschens	
Lernbiographische Spurenlese	

Jedoch haben sich auf konzeptionell-theoretischer Ebene und der praktischen Umsetzung Differenzen ergeben, die in Tabelle 3 komprimiert-tabellarisch aufgeführt werden.

Tab. 3: Differenzen

Prinzipien kasuistischer Forschungswerkstatt	Prinzipien Lernwerkstattarbeit
Vorgegebene Materialien und Wege; nicht offen in allen Dimensionen	Offenheit in Bezug auf alle Dimensionen
Verstehen auf Basis von Subsumtion und Rekonstruktion	Erfahrungsbasiertes Verstehen
Fremder Fall – durch Reflexivität auch der eigene Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem	Eigener Fall – idealerweise durch Reflexivität auf den fremden Fall in der Dialektik von Allgemeinem und Besonderem
Kollektive Verhandlung des Falls	Individuierende Bearbeitung des Falls
Bearbeiten von Sekundärerfahrungen	Erleben von Primärerfahrungen

4.2 Begründung einer Zusammenführung

Forschungswerkstätten sind nicht unüblich im Lernwerkstattkontext, kasuistische Forschungsarbeit ist hier dagegen nur selten beschrieben. Es soll also folgend der Gewinn der Verlagerung einer solchen, oftmals streng methodisch vorgehenden, auf Struktur- oder Musterrekonstruktion ausgelegten Praxis in die Lernwerkstatt argumentativ untermauert werden. Die Lernwerkstatt als Raum ist dabei nicht von den dargestellten Prinzipien getrennt zu betrachten: Kasuistische Forschungswerkstattarbeit wird hier Teil der Lernwerkstattarbeit. Synergieeffekte sind u.a.:

- *Hierarchierelativierung*: Die akademisch evozierte Spannung zwischen Interpretationsmeister*in und Noviz*innen, die allen Forschungswerkstätten in universitären Kontexten innewohnen kann, kann durch das ‚Refugium‘ Lernwerkstatt Auflockerung finden.
- *Räumliche Erkenntnisaneignung*: Das Erkenntnisinteresse am Allgemeinen im Besonderen wird durch eine Arbeit in einer differenten, dezentralisierten und auf Ästhetik ausgerichteten Raumatmosphäre bereichert.
- *Wissenschaftlich orientierte Reflexionsinitiierung*: Der Fokus aus Hochschulperspektive verschiebt sich von einer Reflexionsanregung durch Prinzipien der Lernwerkstatt sowie durch ein Erkenntnisinteresse in qualitativer Forschungstradition hin zu einer Initiierung von Bildungs- und Reflexionsprozessen der Studierenden, die dabei ebenso methodischen und wissenschaftlichen Prinzipien folgen und damit nicht nur einen reflexiven, sondern auch wissenschaftlichen Habitus prägen können (vgl. Beck 2000).
- *Kommunikative Handlung*: Kasuistische Forschungswerkstattarbeit wird durch eine Zusammenführung mit LWA durch Logiken des kommunikativen Handelns (im Sinne von Habermas 1992) bereichert, da im Kontrast zu einer rein

leistungsbezogenen Seminararbeit ohne Prinzipien der Offenheit oder Autonomie eine anregendere aber auch offenere kasuistische Arbeit denkbar wird.

- *Theorieorientierung:* Forschendes Lernen in der Lernwerkstattarbeit wird durch kasuistische Forschungswerkstattarbeit reflexionsanregender und theoriebildend, da theoretische Bezüge auch hier mehr Orientierung als Paradigmen darstellen.

Man kann nun weiterfragen, wie unterschiedliche Formen von kasuistischer Lernwerkstattarbeit aussehen können. Bilanzierend wird hier die These einer Synergiebildung von kasuistischer Forschungswerkstattarbeit und Hochschullernwerkstatt vertreten, sofern eine kasuistische Bearbeitung dokumentierter eigener oder fremder pädagogischer Erfahrungen derart erfolgt, dass durch das methodisch kontrollierte Vorgehen eine elaboriertere bzw. vertiefte Reflexionsstufe und Inbezugsetzung zu eigenen Erfahrungen erreicht werden kann.

Allerdings sollten bestimmte Bedingungen eingehalten werden: Kasuistische Arbeit darf auch im Lernwerkstattkontext die methodische Kontrolle und methodologischen Grundlagen der forschungslogischen Vorgehensweisen nicht verlieren, führt doch vor allem die Konfrontation mit vorher nicht bedachten Lesarten zu erkenntnisgenerierenden und reflexionsanregenden Irritationen. Prinzipien der Lernwerkstattarbeit sollten durch kasuistisches Arbeiten nicht unterwandert werden, ist es doch leicht vorstellbar, dass informelle Arrangements oder die lernbiografische Spurenlese unter Ergebnisfokussierung eines Forschungsprozesses verloren gehen. Die Inhalte der Protokolle und Transkripte, die Zentrum der kasuistischen Rekonstruktionen sind, müssen für Synergieeffekte kongruent zu den Raumbotschaften und Prinzipien der Lernwerkstatt sein. Eine Analyse von Unterrichtsreflexionen offener Lernsettings kann in der Lernwerkstatt zu zahlreichen Anschluss- und Handlungsalternativen führen, die die Interpretation bereichern können. Die Möglichkeit der Bearbeitung ‚eigener Fälle‘ bleibt weiter zu erörtern.

Aufbauend auf Lehr-Erfahrungen sowie ersten empirischen Analysen können wir als Zwischenfazit Folgendes bilanzieren: Die Verbindung von Hochschullernwerkstatt und kasuistischer Forschungswerkstatt eröffnet eine wechselseitige Bereicherung sowie Synergiepotenzial. Unter anderem da kasuistische Arbeit in hierarchientlasteter und räumlich anregender Lernwerkstattarbeit weniger Gefahr läuft, in einem Richtig-oder-Falsch-Modus abzulaufen und die Lernwerkstattarbeit mit Reflexionsanregungen durch Kasuistik mit einem weiteren Modus der Bearbeitung pädagogischer Fragen bereichert wird. Die in beiden Konzepten tragenden Orientierungen auf individuelle Zugänge, kooperatives Entwickeln und pädagogische Reflexivität realisieren inklusivere Ansprüche auch in der hochschulischen Lehre. Gerade das Hinterfragen von Normativität, die Arbeit auf Augenhöhe, das Erkennen der Gleichzeitigkeit von Subsumtion und Rekonstruktion liegt nicht nur KFW und LWA zu Grunde, sondern bereichert auch die inklusive Pädagogik.

Literatur

- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Habermas, Jürgen (1992): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse-Marie (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 137, Frankfurt a. M.: Grundschulverband, 220-231.
- Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung, 1. Jg., H. 3.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 13-38.
- Kraimer, Klaus; Wyssen-Kaufmann, Nina (2012): Die fallrekonstruktive Forschungswerkstatt – eine Option zur Förderung von Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun & Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wiesbaden: Springer VS, 219-233.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler-von Brandt, Hildegard; Coelen, Thomas; Zeising, Andreas & Ziesche, Angela (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: transcript, 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschule. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 193-206.
- Overmann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.
- Overmann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-140.
- Overmann, Ulrich (2002): Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Overmann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf [letzter Zugriff am 01.12.2019]
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 2, 46-54.
- Rhein, Rüdiger (2016): Pädagogische Kasuistik – Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, H. 1, 149-167.
- Rumpf, Horst (1991): Didaktische Interpretationen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schneider, Ralph & Schwarzkopf, Theresa (2013): Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Wiesbaden: Springer, 171-181.
- Schütze, Fritz & Breidenstein, Georg (2008): Überlegungen zum paradoxen Charakter von Schulreformprozessen – eine Einleitung. In: Breidenstein, Georg & Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-23.

- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2017): Forschen lernen und forschen lehren im Werkstattmodus. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.
- VeLW – Verbund europäische Lernwerkstätten (2009): Positionspapier des VeLW e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere> [letzter Zugriff am 01.12.2019]
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wernet, Andreas (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.

Ines Boban und Andreas Hinz

Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen? Überlegungen zu Impulsen aus der Perspektive Demokratischer Bildung

Zusammenfassung

*Der folgende Beitrag nimmt Werkstattlernen aus einer Außenperspektive in den Blick, indem zunächst skizziert wird, wofür Demokratische Bildung stehen kann, worin deren wesentliche Grundlagen bestehen, um dann zu eruieren, welche Impulse eine solche Perspektive für das Lernen in (Hochschul-)Lernwerkstätten und in der Lehrer*innenbildung bringen kann.*

1 Einleitung

Seit 2008, als die European Democratic Education Conference (EUDEC) in Leipzig stattfand, verdanken wir Demokratischer Bildung die stärkste produktive Irritation unseres professionellen Lebens. Vieles, was in mitteleuropäischen Verhältnissen als selbstverständlich und notwendig angesehen wird, gibt es in der Demokratischen Bildung nicht, und trotzdem – oder gerade deshalb? – scheint sie in vielen Beispielen gut zu funktionieren. Insbesondere die Kooperation unserer Fakultät in der Universität Halle mit dem Institute for Democratic Education des Kibbutzim College for Education Tel Aviv, in deren Rahmen regelmäßiger Austausch mit Studierenden und Dozierenden stattfand, hat uns massiv produktiv irritiert und bereichert (vgl. Boban & Kruschel 2015) und Impulse für inklusive Schulentwicklung ermöglicht (vgl. u.a. Boban & Hinz 2017). Im Verlauf dieser zehn Jahre standen verschiedene Aspekte im Vordergrund: die Funktionsweisen demokratischer Schulen, ihre Kommunikationskultur, der Bezug zu den Menschen- und insbesondere den Kinderrechten (vgl. Kruschel 2017) und die Frage, ob solche Schulen auch als staatliche Schulen denkbar sind (vgl. Boban & Hinz 2019). Es sind Lernorte,

- an denen sich kontinuierlich Lernende zwischen 3 und 18 Jahren befinden, die von Lernbegleiter*innen unterstützt werden,
- an denen Lernende entscheiden, was, wie, wann, wie lange und mit wem sie wo lernen,

- an denen die Schulversammlung – von verschiedenen Komitees beraten – über alle wesentlichen Dinge entscheidet, wobei die Lernenden die deutliche Mehrheit haben, und
- an denen jede und jeder Lernende sich eine Mentorin oder einen Mentor wählt und ein Gespräch pro Woche hat.

Die erste dieser israelischen Demokratischen Schulen in Hadera existiert mittlerweile seit 30 Jahren. Ihr Gründer, Yaacoov Hecht sah sich immer schon als ein kompetent empfindender Mensch, dessen Fähigkeiten seine damalige staatliche Schule allerdings sehr wenig in den Blick bekam und ihn eher als zu sanktionierenden ‚disziplin-schwierigen‘ Schüler sah. Auf einer internationalen Konferenz fasste er seine Schulzeit wie folgt zusammen: „Ich verließ die Schule mit 15, weil ich endlich lernen wollte.“ Er kann als inspirierende Leitfigur der Entwicklung Demokratischer Bildung in Israel bezeichnet werden, und von ihm stammen auch viele der hier verwendeten Gedanken (vgl. Hecht 2002, 2011, 2017). Die demokratische Bewegung wendet sich in Israel inzwischen auch nicht mehr nur Schulen zu, die als demokratische gegründet oder als staatliche Schulen auf dem Weg zur Demokratie unterstützt werden, sondern ist weit darüber hinaus in kommunalen Strukturen tätig, um so eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft auf städtischer und kommunaler Ebene voranzubringen (vgl. z.B. Ram 2008, Dvir u.a. 2014) – und das ist in Israel so bitter nötig wie anderswo. Dort besteht aber eine deutlich andere Situation als in Deutschland, wo es eine starke Polarisierung gibt: einerseits wenige Demokratische Schulen in freier Trägerschaft, die von anderen häufig als verstörende pädagogische Reservate im Abseits wahrgenommen werden, und andererseits bundesweite Programme mit befristeten Demokratieprojekten, die von ersteren als wenig glaubwürdig angesehen werden. Denn was folgt nach dem Ende des Demokratieprojekts – schlimmstenfalls die Wiederherstellung von – durch Adultismus und im Sinne alter Autorität geprägten –, quasi diktatorischen Kulturen, Strukturen und Praktiken?

2 Grundgedanken Demokratischer Bildung

Wenngleich logischerweise jede Demokratische Schule ihr individuelles, jeweils miteinander ausgehandeltes Profil hat, so finden sich vier grundlegende Elemente Demokratischer Bildung in jeder Schule (vgl. Hecht 2017, Folie 9):

- Ort aller Prozesse ist die „democratic community“, in der alle Fragen besprochen und entschieden werden. Zur Schulversammlung gehören zumindest Lernende und Lernbegleiter*innen, in manchen Schulen auch die Eltern der Lernenden, die sich ja nicht tagtäglich dort aufhalten.

- Die Qualität aller Prozesse orientiert sich an den „dialog relations“, nach denen alle Anliegen gemeinsam überlegt werden, ohne dass bestimmte Akteur*innen adultistisch diskriminierend von vornherein besser wüssten, was sinnvoll oder richtig ist.
- Die Grundlage aller Prozesse bilden die „content based human rights“, die auch nicht nur in Statements, sondern auch für das Alltagsleben eine allseits akzeptierte Basis sind, um die gleichwohl immer wieder gerungen wird.
- Lernprozesse werden als „personalized learning“ aufgefasst, d.h. es gibt kein verordnetes Curriculum, dem jemand defensiv folgen müsste; vielmehr sind die individuellen Fragen und Interessen für das persönliche, im Sinne Holzkamps expansiv orientierte Lernen (vgl. Boban & Hinz 2012) maßgeblich und dabei gilt es, die Bereiche individueller Stärken gemeinsam zu entdecken und zu stärken.

Auch wenn die individuelle Autonomie, was wer wann in welchem Ausmaß wie wo und mit wem lernen will, eine Basis Demokratischer Bildung darstellt, so ist es doch gleichzeitig nicht beliebig, womit sich Lernende die Jahre hindurch beschäftigen. Demokratische Bildung bedeutet auch den Anspruch, gesellschaftliche Schlüsselthemen und zentrale Themen der Welt gemeinsam zu bearbeiten und mit kritischem Blick Veränderungsperspektiven zu entwickeln. Aktuell können Bildungseinrichtungen an den massiven Problemen der Migration und vor allem den Versuchen, sie zu stoppen, nicht vorbeischaun. Zentrale Themen sind quasi gegeben und es wäre wenig demokratisch, sich an ihnen ‚vorbeizumogeln‘. So gibt es auch immer wieder in Demokratischen Schulen Israels (selbst-)kritische Rückfragen, ob etwa Lernende neben aller Freude beim Lederpunzieren, Seidenmalen oder, um dieses Klischee gleich zu bedienen, beim Fußballspielen sich darüber klar sind, was es bedeutet, dass andere Lernende wenige Kilometer weiter im Osten noch nie die Chance hatten, das Meer zu sehen und darin zu schwimmen. Sinngemäß sagte Yaacov Hecht einmal, es ginge bei Demokratischer Bildung nicht primär um die größtmögliche individuelle Freiheit, wie in früher entstandenen, anderen Formen freier Schulen, sondern um die basisdemokratische Gestaltung eines sozialen Raums mit gemeinsamer Verantwortung. Und somit ergibt sich für die u.U. informierteren Personen die Aufgabe, Wissen und Fragen mit den Menschen ihres Umfelds zu teilen (vgl. Boban & Hinz 2018).

2.1 Grundgedanken zum Demokratischen Lernen

Hecht unterwirft traditionelle Bildung einer grundlegenden Kritik, da er bei ihr das Grundprinzip des „linearen Lernens“ realisiert sieht: Alle Lernenden einer Gruppe sollen in gleichen Schritten vom Punkt A zum Punkt B gebracht werden. Und wer zu viele falsche Antworten gibt, muss damit rechnen, dass sein künftiger Lernweg abbiegt – in eine andere Lerngruppe, Klassenstufe, Schulform oder schlimmstenfalls in die Psychiatrie. Das erzeugt nicht nur bei den Lernenden mas-

sive Formen von Stress und Frust, sondern auch bei den Lehrenden, die Lernende gleichzeitig bremsen und anschieben müssen (vgl. Hecht 2002) – und dies hat hohe Passung mit Klaus Holzkamps defensiv begründetem Lernen (vgl. Boban & Hinz 2012).

Dem stellt Hecht das Grundprinzip des „Pluralistischen Lernens“ gegenüber, das idealtypisch in Form einer Spirale erfolgt: Beginnend im Feld des Nicht-Wissens beginnt ein Prozess, der ins Entdecken und weiter ins Feld des Wissens führt, bevor im Feld des Zweifels neue Fragen aufkommen und wieder das Feld des Nicht-Wissens erreicht wird – und die vier Felder wiederum durchlaufen werden oder auch der Lernprozess an diesem Gegenstand gestoppt werden kann (vgl. Abb. 1). Dieser individuelle Prozess, der in der Regel im sozialen Kontext stattfindet, erinnert stark an den hermeneutischen Zirkel, wie er aus der Forschung bekannt ist. Hecht betont, dass nur in zwei der vier Felder Lernbegleiter*innen eine sinnvolle Funktion haben: im Feld des Nicht-Wissens und im Feld des Zweifels; in den Feldern des Entdeckens und des Wissens dürften sie eher störend wirken (vgl. Hecht 2002). Hier gibt es eine hohe Passung zu Holzkamps expansiv begründetem Lernen, bei dem Lernen erst dadurch zustande kommt, dass die individuellen Fragen und Interessen Raum gewinnen (vgl. Boban & Hinz 2012).

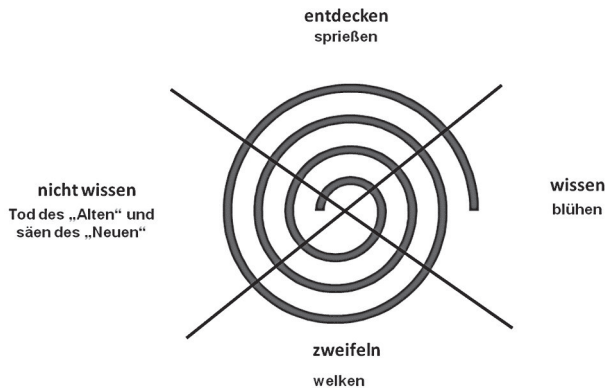


Abb. 1: Pluralistisches Lernen als Spiralprozess (Quelle: Boban & Hinz 2012, 79, nach Hecht 2002, 14)

2.2 Grundgedanken zum Demokratischen Lernen in der (Hoch-)Schule

Zu einem ersten Aspekt des (ir-)relevanten Wissens entwickelt Hecht das Bild (2017, Folie 10-12), dass das Weltwissen wie eine amorphe, sich ständig massiv verändernde und ausbreitende Wolke zunimmt und jeder Mensch innerhalb dieses Weltwissens durch sein individuelles Profil die eigene Unverwechselbarkeit und Einmaligkeit mit Stärken und Potenzialen entwickelt. Das traditionelle Bildungssystem lässt dieses umfassende Wissen jedoch für die (Hoch-)Schule nicht zu, sondern lässt durch Expert*innen festlegen, was denn von ihm in die für alle

verbindliche Box, das Curriculum, aufgenommen wird und so zu bedeutsamem Wissen gemacht wird (2017, Folie 13 - 18). So wird ermöglicht, zwischen (mit dem Curriculum) sinnvoll verbrachter und (mit dem Weltwissen) verschwendeter Zeit zu unterscheiden (vgl. Hecht 2002, 4f.). In diese Box, die er zunächst als „Square“ bezeichnet (ebd., 4), werden alle Lernenden gedrängt, so dass es dort recht eng wird und die Einmaligkeit jedes Individuums nur noch schwer zu erkennen ist, und sie wird weiter entwertet durch zahlreiche Prüfungen, etwa nationale und internationale Tests, die sich ja exklusiv auf ‚bedeutsames Wissen‘ beziehen. Die so eingepferchten Individuen werden zu „squaracists“; das System verwandelt sie „into people who are categorized according to the degree of their success within the world of the square“ (ebd., 6). Passend ‚zur Quadratur des Kreises‘ wird alles, was einmal rund war, in Häppchen zerteilt und didaktisch so reduziert, dass es in Schulbücher und in 45 Minuten passt. Deshalb sind Schulbücher und didaktische Materialien in Demokratischen Schulen selten zu finden – dort werden vielmehr Originale genutzt; Bibliotheken sind oft das auch über die Schule hinausreichende Herz und Ausgangspunkt jeglicher Lernaktivität. Und deshalb wird in der Lehrer*innenbildung am Kibbutzim-College nicht von ‚Lektionen‘ ausgegangen, sondern stets bei den je eigenen Erfahrungen angesetzt.

Hecht stellt zudem fest, dass Lernende nicht nur in einer Box zusammengedrängt werden, sondern sich zudem innerhalb der Box eine Pyramide befindet (2017, Folie 19f.): Die Lernenden werden nicht nur zum Verinnerlichen des als ‚bedeutsam‘ erklärten Wissens gezwungen, sondern auch noch unter diesem Maßstab in eine Hierarchie gebracht, indem wenige ‚begabte‘, viele ‚durchschnittliche‘ und diverse ‚schwache‘ Lernende *mittels darauf bezogener Leistungsüberprüfungen* konstruiert werden – etwas, was Demokratische Bildung als strukturelle Gewalt sieht und beenden will. Und das vermeintlich selbstverständliche pyramidische Denken in Levels, Ebenen, A- & B-Kursen, Stufen, Modulen, ein- und weiterführenden Seminaren, Bachelor- & Master-Niveau etc. geht sogar so weit, dass Personen gedanklich mit einem pyramidal geprägten Kopf versehen und auch in komplex zusammenwirkenden Systemen Hierarchien gebildet werden, als wäre es ein naturwüchsiges Grundphänomen. Diese hierarchisierenden und segmentierenden Prozesse sind trotz ihres Spannungsverhältnisses zu den Kinder- und Menschenrechten seit Entwicklung von Schulsystemen so verfestigt, dass Hecht konstatiert, es käme dem Bemühen gleich, die eigentlich bekanntermaßen runden Planeten des Planetensystems als Pyramiden hinsichtlich ihrer Masse, Größe etc. darzustellen – einfach um konsequent zu bleiben im eigenen, auf Abstufungen und Vergleich hin geprägten Denken.

Diese Differenz zwischen ‚pyramidisch-curricularem‘ und ‚universell-wolkigem‘ Denken hat massive Auswirkungen auf das Lernen im Raum (vgl. Abb. 2): Demokratische Bildung setzt darauf, dass zum einen alle Lernenden auch Lehrende (und umgekehrt) sind und im Unterricht ein gemeinsam definiertes Ziel vorhan-

den ist (vgl. Hecht 2017, Folie 32f.) War es in der traditionellen (Hoch-)Schule Ziel, quasi linear Wissen von Wissenden zu vielen Nicht-Wissenden weiterzugeben, ist es ein erster Schritt, nun nicht mehr zu erwarten, dass alle zum gleichen Wissen gelangen, sondern individuelle Interessen zuzulassen.



Abb. 2: Demokratische Bildung als komplexer ökologischer Prozess (Hecht 2017, Folie 54)

Ein weiterer Schritt besteht darin, sich von der traditionellen Sitzordnung in Reihen zugunsten einer Kreisform zu verabschieden, bei der sich alle sehen können und die Kommunikation innerhalb der Gruppe erleichtert wird. Statt einer Tafel braucht es mehrere Visualisierungsmöglichkeiten in einem Raum rundum, denen sich dann Kleingruppen, ggf. auch mit unterschiedlichen Inhalten, zuwenden können. Die Vielfalt kann in ihrer Wirksamkeit weiter gesteigert werden, indem einzelne Lernende, einzelne Kleingruppen und eine größere Gruppe gleichzeitig im gleichen Raum an gleichen oder unterschiedlichen Inhalten arbeiten, die sie z.B. im hochschulischen Institute for Democratic Education beim für alle offenen ‚Black Market of Learning‘ einander präsentieren – was mit Lernwerkstätten besetzten Menschen vertraut klingen dürfte. So mag eine Studierende das Angebot machen, Interessierten in einer Stunde das Jonglieren mit vier Bällen nahe zu bringen – seit neuestem ihre größte Leidenschaft –, während ein Leseteam von

vier Studierenden anbietet, ihre jüngsten, der Literatur abgerungenen Erkenntnisse zur ‚kritischen Psychologie‘ an einen Kreis entsprechend neugierig gemachter Kommiliton*innen zu vermitteln, und ein Kreis Interessierter sich die Erfahrungen eines Neuimmatrikulierten schildern lässt, der vor Studienantritt in einer NGO zur Unterstützung von Kinderparlamenten in Indien als Freiwilliger tätig war. Aber auch die Anteilnahme an der aktuellen Erkenntnisgewinnung über gesellschaftliche Realitäten durch die Darstellungen einer Dozentin, die das Sterben der Mutter in einer Einrichtung der Altenhilfe begleitet, oder das Engagement einer Gruppe in einem Kinderhospiz sind je gleichwürdige Aspekte des zu teilenden ‚universellen Weltwissens‘.

Mit der Veränderung des Lernens im Raum, der hier oft als ‚Atelier‘ benannt wird, ändert sich auch die Rolle der Lehrenden: Waren sie traditionell Übermittler*innen bestimmten wichtigen Wissens ‚von vorn‘ über alle hinweg, sind sie nun ein moderierender Teil dieses Netzwerks von Beziehungen im Lernen und bleiben mit zentraler Verantwortung für die je individuellen Lernprozesse je spezifisch eingebunden in soziale Kontexte – zumal als Mentor*innen (vgl. Abb. 2, innerer Ring). Dabei kann das Postulat von Freire (1981) in den Sinn kommen: „Der Lehrer ist Politiker und Künstler“ und berufen zu „befreiender Bildungsarbeit“ (vgl. Boban 2018) – zumal im jüdisch geprägten Bildungssystem wie in Israel in einem Arabisch-Atelier.

Ein dritter Aspekt erweitert den Rahmen des Lernens beträchtlich: Hecht betont, dass Lernen nicht nur in einem – u.U. in obiger Weise veränderten – (Hoch-)Schulraum stattfindet, denn das wäre doch eine massive Beschränkung. Vielmehr kommen weitere Sphären hinzu: Gerade in Bildungssystemen mit stark segregativen Tendenzen ist es hilfreich und enthält großes Potenzial, das Umfeld und die Stadt zu einer (Hoch-)Schule zu machen und ihre Orte als Lernorte zu nutzen (vgl. Abb. 2, mittlerer Ring) – sei es, dass Lernende mit unterschiedlichen Erstsprachen sich in der Regel nur außerhalb von (Hoch-)Schulen treffen und so gemeinsame Interessen entsprechend lernen können, oder sei es, dass Lernende mit unterschiedlichem sozialen Status unterschiedliches Anregungspotenzial in verschiedenen Schulformen vorfinden und sich so nur außerhalb der Schule gemeinsamen Interessen widmen können. So wird in Israel in und an vielen „Democratic Education Cities“ gearbeitet, die sich nicht nur mit vielfältigen Lernorten anbieten, sondern auch in ihrer eigenen Entwicklung, etwa über „Future Centers“, mit einem Prozess „from ideas to action“ zu kommen, der viele Gemeinsamkeiten mit Zukunftsplanungsprozessen aufweist (vgl. Kruschel & Hinz 2015). Hier geht es darum, für eine verbesserte Grundsituation einer „personalisierten Bildung“ zu sorgen, die etwa in sozialen Brennpunkten zu einer nachweisbaren Reduzierung von Gewalt, einem deutlich gewachsenen Wohlbefinden von Lernenden und Lehrenden und überdies zu besseren Lernergebnissen beiträgt (vgl. Dvir u.a. 2014). Und eine weitere massive Erweiterung des Lernens im Raum stellt zweifellos die

ganze Welt mit ihrem Wissen dar, das über elektronische Wege erreichbar ist (vgl. Abb. 2, äußerer Ring).

Demokratische Bildung ist also ein komplexer ökologischer Prozess und systemisch wirksam – weniger als ‚Befreiung *von* etwas‘ als ‚Befreiung *zu* etwas‘. Letztlich sind es zwei zentrale Veränderungen, die sie verfolgt und fordert. Sie führen von Versuchen, die Komplexität möglichen Wissens und möglicher Interessenslagen zu reduzieren, zu Ansätzen, die deren Vielfalt entsprechen: Zum einen die Ablösung der strukturell gewaltvollen Pyramide, quasi von ‚schwer-mehrfachbegabten‘ bis zu ‚hochbehinderten‘ Lernenden, durch Lern-Netzwerke auf gleicher Ebene, und zum anderen die Öffnung der curricularen Box hin zum komplexen Weltwissen, die Hecht als Education 2.0 bezeichnet (vgl. Abb. 3).

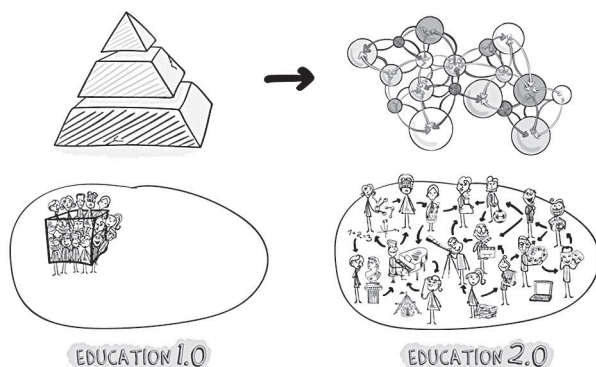


Abb. 3: Democratic Education 2.0 (Hecht 2017, Folie 31)

2.3 Grundgedanken für eine Demokratische Lehrer*innenbildung

Demokratische Bildung ist auch auf eine entsprechende Lehrer*innenbildung angewiesen – auch (oder gerade?) in Zeiten von Bologna. Auch hier kann das Institute for Democratic Education (IDE) am Kibbutzim College for Education in Tel Aviv aufgrund seiner langjährigen Entwicklung Anregungen bieten. Das IDE bietet einen BA in Democratic Education sowie seit 2010 in Kooperation mit der University of Tel Aviv einen MA in Educational Policy mit der Spezialisierung in Democratic Education an, bei dem je ausdrücklich neben Education ‚Social Activism‘ eine zentral ausgewiesene Rolle spielt. Für die Lehrer*innenbildung ergibt sich so im so benannten „Greenhouse for social and educational initiatives“ (Ram 2008, Folie 63) eine Grundstruktur aus 50% Studium in Bildungswissenschaften und 50% Studium in den Fachdisziplinen. Zu den Bildungswissenschaften gehören ein vierjähriges Studienprogramm im Greenhouse, Austauschstage in der „Community of Learners“, Kurse des IDE, Unterrichtsmethoden und Pädagogik sowie Psychologie und Forschungsmethoden. Zu den wählbaren Fachdisziplinen gehören in den

Humanwissenschaften die Fächer Geschichte, Literatur, Bibel und israelische Kulturwissenschaft sowie in den Naturwissenschaften Biologie und Chemie.

Zentral ist dabei das vierjährige Studienprogramm im Greenhouse, das in jedem Jahr bei einer Kombination von Studium und durchgängigen Praktika unterschiedliche Schwerpunkte aufweist (vgl. Ram 2008, Folien 64-68):

- Im ersten Jahr mit dem Schwerpunkt „the search“ steht im Mittelpunkt, ein Feld zu finden, an dem Studierende interessiert sind, in dem sie weiterlernen möchten und die eigenen Bereiche von Stärken und Wachstumspotenzialen erkennen möchten. Hierfür wenden die Studierenden einen Tag in der Woche auf und erfahren durch Mentoring und Workshops dabei Unterstützung.
- In zweiten Jahr mit dem Schwerpunkt „the dive“ geht es darum, ein gewähltes Thema tiefgründig zu bearbeiten und zu erforschen; dies findet auf der Basis eines Lernvertrags statt, in dem die Studierenden innerhalb einer Kleingruppe verhandeln, was sie wann wo wie und mit wem tun wollen.
- Im dritten Jahr mit dem Schwerpunkt „the production“ schließt sich an das Thema des vorigen Jahres ein Projekt an, in dessen Rahmen Exposés geschrieben, Kooperationspartner*innen gesucht, Sponsor*innen aufgetan und Aktionen gestartet werden.
- Im vierten Jahr mit dem Schwerpunkt „the implementation“ geht das Projekt in eine reguläre, bezahlte Arbeit an mehreren Tagen in der Woche über und wird durch Beratung und Unterstützung über das IDE begleitet.

Solche Initiativen können sich z.B. auf Tanzen mit an Krebs erkrankten Kindern, das Geschichte-Lernen durch Musik, ein Zentrum für Unterstützung bei Lernproblemen oder auf religiöse oder säkulare Pfadfindergruppen beziehen. Ein geschildertes Beispiel für solchen ‚social activism‘: Eine Studentin bearbeitete das in Israel weithin unbekannte Thema Gebärdensprache, produzierte einen TV-Spot mit bekannten Showgrößen und startete damit ein System von Kursen, an denen Menschen kostenlos teilnehmen konnten, sofern sie sich verpflichteten, selbst anschließend einen Kurs anzubieten – einige Jahre später war Gebärdensprache eine bekannte und anerkannte Sprache in Israel.

Zentral sind bei der Lehrer*innenbildung mit solcher Ausrichtung – neben zwischenzeitlich auch dort eingeführten demokratischen Strukturen – eine andere Balance zwischen Pädagogik und Psychologie einerseits und den Fächern andererseits sowie eine intensive Verschränkung von Theorie und Praxis mit Reflexion in Kleingruppen; auch in der Hochschule ist Mentoring und das reflexive Lernen über Mentoring ein wichtiger Bestandteil (vgl. Boban & Hinz 2018). Und es ist sicher kein Zufall, dass bei sozial motivierten Protesten in Israel in der Regel Studierende des IDE nicht nur beteiligt, sondern auch häufig zentral koordinierend aktiv sind, nachdem sie intensive Diskussionen bei der „Community of Learners“ über die entsprechenden Themen geführt haben – als studierte Sozialaktivist*innen eben.

3 Pluralistisches Lernen als radikales Werkstattlernen?

Im Folgenden gehen wir das Risiko ein, Impulse aufzuzeigen, die wir als Externe für das Werkstattlernen für möglich halten. Zum einen beziehen wir sie auf die Lernwerkstätten selbst, zum anderen auf die Lehrer*innenbildung insgesamt. Dabei sind wir uns dessen bewusst, dass manche unserer Impulse vielerorts verwirklicht sind, andere visionär sein werden.

Für (Hochschul-)Lernwerkstätten erscheint es als anregender Impuls,

- (Hoch-)Schule als Atelier zu verstehen, in denen individuell und in selbst gewählten Gruppen geforscht und Prozesse kreativ gestaltet werden,
- konsequent zu durchdenken, was eine Gestalt von Lernorten ist, die sich an den Rechten des Kindes – zum Beispiel dem auf Spiel und Rekreation – ausrichtet,
- das Lernen mit Hilfe ‚echter‘ Materialien zu favorisieren gegenüber ‚didaktischen‘ Materialien, die logischerweise eine gewisse Künstlichkeit im Blick auf eine definierte Zielgruppe aufweisen,
- die Stadt als Lernraum zu nutzen, gerade in strukturell segregierten Grundsituationen und z.B. Projekte in „future centers“ zu planen,
- das Spektrum von Lerninhalten im Sinne des amorphen Weltwissens möglichst breit und vor allem offen zu halten und schließlich
- ein Lernen ohne Adultismus zu ermöglichen, wo Menschen in höherem Lebensalter und anderem Erfahrungshintergrund nicht von vornherein zu wissen meinen, was richtig ist und in welche Richtung das Lernen gehen sollte.

Und für die Lehrer*innenbildung scheint es ein hilfreicher Impuls zu sein,

- das Gleichgewicht von Bildungswissenschaften und Fächern neu auszutarieren – wobei uns bewusst ist, was das für eine Herausforderung in einer Hochschule ist –,
- eine Priorität im Studium auf die Verbindung von Erfahrung und Reflexion zu legen, also etwa in der Hochschule Mentor*innen zu haben und über Mentor-schaft zu lernen,
- stärker als auf aktuelle, häufig auf Standardisierung (und ewige Wiederholung in der Lehre) setzende Strukturen Räume für ‚mein Ding‘ als individuelles Lernvorhaben und ‚unser Ding‘ als gemeinsames Lernvorhaben zu ermöglichen und
- Lehrer*innen nicht nur stärker als Lernbegleitende und als Verknüpfende zwischen Lernenden denn als Lehrende, sondern auch als soziale Aktivist*innen und ‚Change agents‘ zu denken und hierfür die Menschenrechte als grundlegende Orientierung zu studieren.

Eine übergreifende Vision für die Lehrer*innenbildung wäre es, von Lernwerkstätten als wohltuenden und befriedigenden Refugien in einem neoliberalen Umfeld der ECTS-Punktejagd zu einer Veränderung des Ganzen, also einer Neuaus-

richtung der Lehrer*innenbildung insgesamt zu kommen und als Künstler*innen in verschiedensten Lernateliers Verantwortung für demokratische, den Menschenrechten entsprechende Prozesse zu tragen – das wäre radikal im besten Sinne.

Literatur

- Boban, Ines (2018): Zur Politik und Kunst der Inklusion als Akte befreiender Bildungsarbeit – die Perspektive Paulo Freires auf aktuelle Handlungsoptionen. In: Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried; Prammer-Semmler, Eva; Kladnik, Christine; Leibetseder, Margit & Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129-135.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2017): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und mögliche Schritte. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2018): Mentoring in Demokratischen Schulen – Lernbegleitung ohne Hierarchie. In: Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer, 89-104.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2019): Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: von Stechow, Elisabeth; Hackstein, Philipp; Müller, Kirsten; Esefeld, Marie & Klocke, Barbara (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-113.
- Boban, Ines & Kruschel, Robert (2015): „Thinking outside the box“ – produktive Irritationen durch ein internationales Kooperationsprojekt. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 313-321.
- Dvir, Ron; Arbel, Yael; Gilboa-Ater, Michal & Schwartzberg, Yael (Eds.) (2014): Democratic City. An Education City in the 21st Century. A Roadmap to Social – Educational – Communal Change. Tel Aviv: Institute for Democratic Education. Online bestellbar unter: <http://www.democratic.co.il/en/book/>.
- Freire, Paulo (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hecht, Yaacov (2002): Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc [letzter Zugriff am: 12.01.2018].
- Hecht, Yaacov (2011): Democratic Education: The Beginning of a Story. Roslyn Heights, NY: AERO.
- Hecht, Yaacov (2017): Democratic Education: The Missing Piece of the Democratic Puzzle. Powerpoint von der IDEC 2017 in Israel. Hadera (Israel): Selbstverlag.
- Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kruschel, Robert & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ram, Eyal (2008): From Democratic School to Democratic City and Academy – The Israeli Experience. Powerpoint von der EUDEC in Leipzig. Tel Aviv: Institute for Democratic Education.

Juliane Engel und Leopold Klepacki

Zur materiellen Relationalität von Lernprozessen in Lernwerkstätten

Zusammenfassung

*In einer praxeologischen und relationalitätstheoretischen Perspektive können Lernwerkstätten als Kontexte aufgefasst werden, in denen weder die lernenden Subjekte noch der Lernraum noch die Lerninhalte „an sich“ gegeben sind, sondern als ephemere Resultate relationaler Artikulationen je situativ entstehen. Der analytische Blick richtet sich dementsprechend auf das Zusammenwirken der materiellen Beschaffenheit von Lernwerkstätten mit kulturell-sozialen (bzw. fachlich-disziplinären) Rahmungen dieses besonderen Settings. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf den subjektivierenden (Lern-) Praktiken. Diese Perspektivierung eröffnet einen Zugang zu Lernprozessen, die weder ausschließlich von den menschlichen Akteur*innen ausgehen, noch allein in den (räumlich-materiell-inhaltlichen) didaktischen Aufforderungsstrukturen begründet liegen, sondern in den transaktionalen Gefügen zwischen Menschen, Räumen und Dingen angesiedelt sind. Aus dieser Perspektive lassen sich spezifische Anforderungen an eine qualitativ-empirische Erforschung von Lernwerkstattarbeit ableiten.*

1 Lernwerkstätten als didaktisch strukturierte Orte!?

Geht es darum, in einer theoretisch-systematischen Perspektive die strukturellen Spezifika des Lernens in Lernwerkstätten zu beschreiben, dann ist zunächst einmal zu konstatieren, dass Lernwerkstätten im Fachdiskurs gemeinhin als spezifisch gestaltete und materiell ausgestattete Lern- und Arbeitsumgebungen erachtet werden, die individualisierte, erfahrungsbasierte und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen sollen (vgl. z.B. Schude 2016, 9f.). Zu diesem Zweck sollen Lernwerkstätten ein zu Aktivität aufforderndes Umfeld sowohl für einen „handelnden Umgang mit den Dingen“ (Verbund europäischer Lernwerkstätten 2009, 9) als auch für ein forschendes, entdeckendes Lernen bieten (vgl. z.B. Schude 2016, 9f.). Lernwerkstattarbeit wird in dieser Logik als ein bestimmtes Prinzip des Lernens und des Lehrens (vgl. Kekeritz et al. 2017) charakterisiert. Lernwerkstätten wären somit einerseits als konkrete Orte zu betrachten, die in einer je bestimmten Art und Weise ausgestattet sind, und andererseits wären sie aber v.a. als didaktisch

strukturierte Räume zu untersuchen, in denen bzw. durch die spezifische (Lern-) Praktiken¹ im Kontext einer je konkret sich vollziehenden In-Bezug-Setzung von Lernenden, Dingen, Raumstrukturen und Lerninhalten überhaupt erst spontan entstehen bzw. emergieren.²

Aus dieser Perspektive heraus werden die folgenden Überlegungen im Unterschied zur traditionellen Logik des sog. didaktischen Dreiecks (vgl. z.B. Sünkel 1996), in dem die Positionen der Lernenden und der Lehrenden als gesetzte – und damit der Situation vorgängig existierende – Subjektpositionen von Lehr-Lernsituationen sowie die Inhalte als Objektposition derartiger Situation erscheinen, davon ausgehen, dass diese Positionen nicht strukturell abstrakt gedacht werden können, sondern dass sie vielmehr als sich relational in räumlich-dinglichen Arrangements konstituierend zu denken sind, die ihrerseits grundsätzlich subjektivierend wirksam sind (vgl. z.B. Alkemeyer & Buschmann 2016, Pille & Alkemeyer 2018, Rabenstein 2018). Angesichts dessen soll zudem an subjektivierungstheoretische Perspektiven angeschlossen werden, die performativitätstheoretisch (vgl. z.B. Wulf; Göhlich & Zirfas 2007) argumentieren und Prozesse der Anrufung anerkennungstheoretisch diskutieren (vgl. Ricken 2016, Rose & Ricken 2017, Ricken et al. 2017). Auf diese Weise ist es uns möglich, die Hervorbringung von Subjektpositionierungen relationalitätstheoretisch zu untersuchen. Es lassen sich Prozesse der wechselseitigen Anrufung der Lernenden durch die Dinge resp. das Raumarrangement und der Dinge bzw. des Raumarrangements durch die Lernenden als Grundmomente der performativen Erzeugung von Lernwirklichkeiten in den Blick nehmen. Die zentrale Frage lautet daher: Wie erzeugen didaktische Anrufungsprozesse und (dinglich-räumliche) Adressierungen Lernsubjekte?

Die Einsichten des *spatial turn* (vgl. z.B. Bachmann-Medick 2014, Löw 2011) betonen hierbei, dass Lernsettings eben nicht „einfach da sind“; vielmehr werden sie in Praxiszusammenhängen als solche – in der und durch die Kopräsenz von Mensch und räumlichem Setting als wechselseitiger Wirkungs- und Handlungszusammenhang – hervorgebracht, genauso wie die Lernenden *als* Lernwerkstatt-Lernende erst in diesem situativen Kontext als solche hervorgerbracht werden. Lernwerkstätten sind in dieser Perspektive als transaktionales „sozioding-

1 Praktiken werden im Folgenden als „kollektiv und kulturell geteilte Schemata“ (Göbel 2017, 29) aufgefasst, die über ein praktisches, implizites Wissen in körperlich-materiellen Handlungen ausgeführt werden bzw. sich in diesen artikulieren und manifestieren. Praktiken existieren in diesem Sinn unabhängig von handelnden Menschen, realisieren sich jedoch nur in subjektiven bzw. subjektivierenden Handlungsvollzügen (vgl. Schäfer 2016, 12).

2 Diese hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Ort und Raum rekurriert auf die raumsoziologische Theorie von Martina Löw, im Rahmen derer Orte als konkret bestimmbar topographische bzw. geographische Stellen und Räume als Ergebnisse von Prozessen des „Spacing“, d.h. durch „(strukturierte) (An)Ordnungen von sozialen Gütern und Menschen an Orten“ (Löw 2001, 204) identifiziert werden.

liches Kollektiv“ (Nohl 2011, 14) zu verstehen, das seine Wirksamkeit nur im Moment der konkreten Verwirklichung dieser Struktur in und durch körperliche (Lern-)Praktiken entfalten kann.

Das didaktische Arrangement „Lernwerkstatt“ stellt bildungstheoretisch betrachtet – wie jede didaktische oder, noch allgemeiner, jede pädagogische Situation – einen Möglichkeitsraum dar. Diese, in den Möglichkeitsraum „Lernwerkstatt“ eingeschriebene Potentialität muss jedoch immer wieder in eine konkrete Aktualität überführt werden. Ob bzw. inwiefern die didaktisch-methodische Potentialität in der jeweiligen Aktualisierung wirksam werden kann, unterliegt dabei jedoch dem Moment der Kontingenz, da die Zusammenführung von Menschen, Dingen und Themen im Raum der Lernwerkstatt in der vorliegenden Perspektive nicht an sich zu produktiven Lernprozessen führt, sondern von einer je situativ konkreten Realisierung oder Nicht-Realisierung der Lernwerkstatt als produktiver Lernraum abhängig ist (vgl. Ehrenspeck & Rustemeyer 1996).

Geht man dieser These nun im Sinne einer analytischen Spur nach, so erscheint es zunächst einmal notwendig, Lernwerkstätten praxeologisch im Hinblick auf die didaktische Bedeutung der Relationalität körperlich-dinglich-räumlicher Settings in den Blick zu nehmen (vgl. Engel 2019). Auf dieser Basis können Lernwerkstätten sodann zweitens als ortsgebundene didaktische Räume thematisiert werden, die sich durch eine situativ-räumliche Verschränkung von Ding-, Sach- und Subjektivationsorientierung auszeichnen. Drittens kann schließlich die Frage aufgeworfen werden, wie die Spezifika konkreter Lernereignisse bzw. konkret aufscheinender Lernpraktiken empirisch beforschbar gemacht werden können.

In diesem Zusammenhang werden auch Fragen der selbstreferentiellen Wirklichkeitskonstitution (vgl. z.B. Breidenstein 2010, 875ff.) in Lernwerkstätten, Fragen hinsichtlich der internen Funktionsweise (vgl. Breidenstein 2010, 872) des sozio-dinglichen Kollektivs „Lernwerkstatt“ sowie Fragen bezüglich des Zusammenwirkens struktureller Praxisordnungen und emergenter Praxisvollzüge bedeutsam. Dementsprechend werden sich die nachfolgenden Überlegungen sowohl auf die praxeologische Ebene von Lernwerkstattarbeit als auch auf die materielle Relationalität von (Lern-)Praktiken und ihre Eingebettetheit in „sozial zirkulierende und inkorporierte Wissensordnungen“ (Schäfer 2016, 10) und damit auf die rekursiv miteinander verwobenen und sich wechselseitig konstituierenden Dimensionen von Handlung und Struktur (vgl. Schäfer 2016, 10ff.) und – darauf aufbauend – auf Prozesse der Subjektivation (vgl. z.B. Gelhard; Alkemeyer & Ricken 2013) in und durch Lernwerkstattarbeit bzw. Lernwerkstattsettings beziehen.

2 Ansatzpunkte einer praxeologischen Analyse von Lernwerkstätten/-arbeit

Lernwerkstätten aus einer praxeologisch-performativitätstheoretischen Perspektive heraus (vgl. Schäfer 2016, Fischer-Lichte 2012, 37ff.) zu betrachten, bedeutet zunächst einmal, Lernwerkstätten als zugleich didaktisch generiertes und inszeniertes Phänomen und als generativ-inszenatorischen Rahmen des konkreten Vollzugs bestimmter (Lern-)Tätigkeiten bzw. spezifischer Praxismuster des Lernens aufzufassen. Der analytische Blick richtet sich dementsprechend auf den Zusammenhang von materieller Verfasstheit und kulturell-sozialer (bzw. fachlich-disziplinärer) Kodiertheit der Lernwerkstatt einerseits und auf die subjektivierenden Vollzugsweisen von (Lern-)Praktiken andererseits. Damit einhergehend wird zugleich notwendigerweise auch die Ebene der materiell-körperlich-räumlichen Gebundenheit der Hervorbringung von (Lern-)Sinn und (Lern-)Bedeutung im Rahmen von Lernwerkstattarbeit relevant (vgl. Kolbe et al. 2008). Die bedeutungshafte Wirklichkeit der Lernwerkstattarbeit ist damit nicht als vorgegeben, sondern als herzustellende und zugleich präformierte, als sinnstrukturierte und sinnstrukturierende, flüchtige, ereignishaft und damit emergente Wirklichkeit (vgl. Fischer-Lichte 2005) aufzufassen. In dieser Perspektive wird somit der Blick auf das situativ-emergente Zusammenspiel von Materialität und Medialität bzw. räumlich-dinglicher Inszeniertheit der Lernwerkstatt mit den in ihrem Vollzug zugleich spontanen und vorstrukturierten kognitiv-sinnlich-körperlichen (Lern-)Praktiken der Menschen gerichtet. Die Praxis der Lernwerkstattarbeit wird in ihrer kulturellen, sozialen und fachlich-disziplinären Gebundenheit und damit zusammenhängend in ihrer relationalen Abhängigkeit von Raumordnungsmustern, von sich im didaktischen Arrangement zeigenden Ideen und Zielen des Lernens in Lernwerkstätten usw. betrachtet. Die Wirklichkeit von Lernwerkstätten erscheint dementsprechend in einem fluiden und ereignishaften Zwischenraum von Geplantheit, Arrangiertheit und Intentionalität einerseits sowie spontaner – und damit kontingenter – Vollzugshaftigkeit andererseits. Angesichts dessen wären Lernvollzüge in Lernwerkstattumgebungen als emergente Effekte einer situationsspezifischen Überlagerung von didaktischen Ordnungsmustern, räumlichen Arrangements, örtlichen Gegebenheiten und Lerninhalten auf der einen Seite und spontanen Artikulationen der Subjekte auf der anderen Seite aufzufassen.

In dieser Logik wäre sodann auch notwendigerweise davon auszugehen, dass weder die lernenden Subjekte noch der Lernraum noch die Lerninhalte „an sich“ gegeben sind, sondern dass sie alle als ephemere Resultate wechselseitiger Artikulationen je situativ entstehen (vgl. Reh & Rabenstein 2013). Dementsprechend liegt die Initiierung von Lernprozessen weder ausschließlich bei den Subjekten noch rein in den (räumlich-materiell-inhaltlichen) didaktischen Aufforderungsstrukturen begründet, sondern es sind die flüchtigen transaktionalen Gefüge zwischen Menschen, Räu-

men und Dingen (vgl. Nohl 2011), die für die Initiierung inhaltsbezogener, sinn-generierender Lernhandlungen ausschlaggebend sind. Sowohl die Sache als auch die Lernenden wären damit als Realisierungen relationaler Beziehungsbildungen zu verstehen, die nur im und durch den performativen Vollzug spezifischer Praktiken in spezifischen Rahmungen existieren (vgl. Reh & Rabenstein 2013, 296ff.). Oder anders ausgedrückt: Die *Relata* konstituieren sich erst in ihren jeweiligen wechselseitigen Beziehungsverhältnissen (vgl. Schäffter 2014).

Lernen würde dadurch als eine relationale Praktik (vgl. Schaller 2012, 279ff., Engel 2019) kenntlich werden, die sich – aufbauend auf in mimetischen Prozessen (vgl. Wulf 2014) inkorporierten Grammatiken (vgl. Bourdieu 1979, 139ff.) bzw. einem praktischen Wissen – in materiellen Mensch-Raum-Ding-Anordnungen (vgl. Latour 1996, 1998, 2006) im Raum (vgl. Löw 2011, Jörissen et al. 2019) vollzieht. Lernwerkstatt-Lernen würde sich folglich als relationale bzw. relationsbildende Praktik beschreiben lassen, die sich in einer *als* Lernwerkstatt gerahmten, räumlich gebundenen Situation vollzieht. Für die Lernwerkstattarbeit sind in diesem Zusammenhang zwei Rahmungsdimensionen von Bedeutung: erstens die materielle Rahmung (Raumgeometrie, Atmosphäre, Ausstattung usw.) und zweitens die diskursive Rahmung des Ortes als Lernwerkstatt, die zu spezifischen semantischen Aufladungen, zu Prozessen der Inskription von pädagogischen Logiken und Zielen in die Materialität bzw. das Design des Raumes und der Dinge usw. führt.

In Lernwerkstattsettings geht dabei die didaktische Funktionalisierung der Dinge sowie die didaktische Artikulation der Sache(n)³ strukturell einher mit Anrufungen bzw. Adressierungen (vgl. Butler 2001, Reh & Ricken 2012) der Lernenden als etwas (vgl. Reh & Rabenstein 2013, 298ff.), nämlich als kreative Lernende, als entdeckende Lernende oder aber auch als selbstbestimmte Lernende. Die didaktisch arrangierte Verbindung von Ding, Sache und Lerner-subjekt kann somit nur adäquat beschrieben werden, wenn erstens die Dinge in ihrer Funktionalisierung als Lernwerkstatt-Dinge beschrieben werden, zweitens die Zusammenführung von Ding, Sache und Lernenden im arrangierten Raum untersucht und drittens die sich ereignenden Prozesse der Subjektivierung von Lernenden rekonstruiert werden.

3 Lernwerkstätten als Dispositive

Eine Lernwerkstatt kann als Dispositiv erachtet werden, das einerseits Lern-Praktiken durch Adressierungen, Ordnungen, Regelungen, Strukturierungen usw. (vgl. Breidenstein 2010, Reh & Rabenstein 2013, Ricken 2013, Reh & Ricken

3 Zum Verhältnis von Ding und Sache in Bildungsprozessen vgl. z.B. Wigger 2017.

2012, Rose & Ricken 2017) präformiert, das andererseits aber auch durch die Widerständigkeit der Lernenden als *eigen-sinnige* Realitäten bzw. durch deren Taktiken durchkreuzt bzw. unterminiert werden kann. Dementsprechend kann es durchaus zu Handlungsvollzügen, Lernprozessen und Lernergebnissen außerhalb des präformierten Rahmens kommen. Oder anders ausgedrückt: Die in das Setting „Lernwerkstatt“ eingeschriebene pädagogisch-didaktische Logik *kann* durchaus mit den Interessen, Motivationen, Bedürfnissen usw. der Lern-Subjekte situativ konvergieren, genauso gut ist aber auch eine Divergenz möglich, z.B. wenn sich Subjektivierungsprozesse nicht „gemäß“ den pädagogisch-didaktischen Zielsetzungen der Lernwerkstatt vollziehen, sondern in einer emergenten Art und Weise die Logik der Lernwerkstatt z.B. *gehackt* oder *umcodiert* wird. Auch derartige Praxisvollzüge wären sodann Effekte des Settings, nur eben in einem a-kausal-kontingenten Sinn.

In einer Lernwerkstatt werden somit nicht nur Diskurse mit Praktiken, Dingen und Sachen verwoben (vgl. Asbrand et al. 2013), sondern es werden auch biographisch und sozial-kulturell strukturierte Körper mit materialisierten pädagogisch-didaktischen Anrufungen konfrontiert.

Insbesondere ihre inszenierte Erscheinungshaftigkeit (vgl. Seel 2001) lässt Lernwerkstätten zu Kontexten werden, an denen bestimmte ausgewählte, angeordnete und designte Elemente über ihren sinnlich-materiellen Aufforderungscharakter sowie über ihre didaktisch-inhaltliche Strukturiertheit ein spezifisches transaktionsales Mensch-Ding-Gefüge (vgl. Nohl 2011, 169ff.) ermöglichen sollen, das wiederum dazu dienen kann, die epistemische Differenzhaftigkeit zwischen Lerngegenstand und Lernenden über konkrete materiell-körperlich-sinnliche Berührungen (vgl. Waldenfels 2002) bearbeitbar zu machen. Der spezifische Aufforderungscharakter der Elemente ist dementsprechend nicht nur didaktisch an einen epistemischen Bezugshorizont gebunden („von den Dingen zu den Sachen kommen“), sondern auch durch bestimmte Vorstellungen der Lernanregung bzw. Lernunterstützung präformiert bzw. konnotiert. Hieraus ergibt sich, dass die Relationsbildungsprozesse auf Seiten der Lernenden nicht nur auf einer kognitiven, sondern v.a. auch auf einer körperlich-sinnlichen Ebene angesiedelt sind. In Lernwerkstätten ereignet sich dementsprechend über die Inszenierung der Räume und über das (didaktisch motivierte) Design der Dinge⁴ (vgl. Jörissen 2015) eine Bindung von epistemischen Prozessen an ästhetisch-ästhetische Prozesse. Lernwerkstatt-Dinge fungieren damit zugleich als sinnliche Erfahrungsobjekte, als epistemische Objekte und als Objekte des Zeigens und Referenzierens. In dieser Funktion sollen sie Annäherungsmöglichkeiten an die Widerständigkeit der Sache

4 Durch den Prozess des Designens wird in die Lernwerkstatt Dinge implizites Wissen eingelagert, das zugleich den Aufforderungscharakter des Dinges als auch seine Differenzhaftigkeit gegenüber den epistemischen Ordnungen der Lernenden bedingt (vgl. Nohl 2017a, 541ff.).

eröffnen. Ob und inwiefern die Dinge in ihrer didaktischen Affordanz tatsächlich wirksam werden, hängt von den jeweiligen – emergenten – Relationsbildungsprozessen ab. Dadurch, dass die Dinge in einer Doppelexistenz – als didaktisch organisiertes Lernwerkstatt-Ding und als materielles Phänomen – erfahren werden, bedeutet das Lernen mit den Dingen bzw. durch die Dinge in einer Lernwerkstatt immer auch den Umgang mit einem unverfügbaren materiell-phänomenalen und epistemischen „Rest“ der Dinge, die sie immer auch zu einem „Gegen-Stand im wahrsten Sinn des Wortes“ (Nohl 2017b, 72) machen.⁵

Im Hinblick auf die Lernenden bedeutet das wiederum, dass sich deren relationale Subjektivierungsprozesse *als* Lernwerkstatt-Lernende nicht nur in einer materiell-räumlichen Eingebettetheit (vgl. Kalthoff; Rieger-Ladich & Alkemeyer 2015, 20ff.) ereignen, sondern dass sich die Lernprozesse in einer wechselseitigen, zugleich konjunktivierend und differenzgenerierend wirkenden Verschränkung von (designten) Dingen (*als* Sach-Vermittler) und den epistemischen Ordnungen der Sache mit Menschen ereignen. Dieses situative Zusammenwirken beinhaltet letztlich sowohl das Potential der transgressiven Erschließung von Verknüpfungsmöglichkeiten, z.B. in Form von Abduktionsprozessen, als auch die Möglichkeit der Erfahrung des Nicht-Könnens, des Nicht-Verstehens usw.

Wie sich die Lernenden zu den Dingen und damit zu den Sachen in Bezug setzen und wie sich damit verbunden Lernprozesse ereignen, ist dabei jedoch nicht nur an die didaktische Organisation der Lernwerkstatt gebunden, sondern immer auch an das deklarative Vorwissen und v.a. an die impliziten, mimetisch erworbenen, praktischen Wissensformen der Lernenden und damit insbesondere an deren routinisierte (Lern-)Praktiken (vgl. Herzog 2017, 361ff.). Implizite Wissensformen (vgl. Engel & Paul 2017) strukturieren folglich sowohl die performativen Tätigkeitsvollzüge als auch die potentiellen Anknüpfungsmöglichkeiten der Lernenden an die Inhalte.

Dadurch, dass nun in Lernwerkstätten das Moment des sinnlich-körperlich-praktischen Weltzugangsmodus den Ausgangspunkt für die Initiierung epistemischer Prozesse der Sinn- und Erkenntnisbildung markiert, werden schließlich nicht nur mimetische Lernprozesse zum Fundament kognitiver, sachbezogener Lernereignisse, sondern in Lernwerkstatt-Lernprozessen werden über mimetische Prozesse auch spezifische Lernwerkstatt-Praktiken inkorporiert, deren Kern offenbar in der strukturellen Kopplung des Erwerbs von theoretisch-deklarativen Wissensformen bzw. von Prozessen der Erkenntnisbildung an einen „spürend-affektiven Modus des Zugangs zur Welt“ (Kalthoff; Rieger-Ladich & Alkemeyer 2015, 19) zu bestehen scheint. Damit dies jedoch funktioniert, müssen die Lernenden erstens

5 Für den Prozess der Subjektwerdung im und durch den Umgang mit den Lernwerkstattdingen ist dieser Umstand insofern von zentraler Bedeutung, als Lernen mit den Dingen immer auch die Arbeit an der Widerständigkeit der Dinge beinhaltet.

produktiv mit dem Setting der Lernwerkstatt umgehen können und zweitens muss den Lernenden die den Dingen beigegebene Zeigequalität erfahrbar werden (können). Die reine Adressierung der Lernenden als sinnlich-körperliche Subjekte durch die Lernwerkstatt wäre somit in didaktischer Hinsicht nicht hinreichend. Vielmehr kann die didaktisch intendierte Wirksamkeit der Lernwerkstattarbeit überhaupt erst dann zum Tragen kommen, wenn die kognitive Sachorientierung sinn- und bedeutungsgenerierend mit den performativen Praktiken der materiell-sinnlichen Relationsbildung verwoben wird. Die Lernwerkstatt selbst – ihre Materialität und Phänomenalität, ihre didaktisch-pädagogischen Ordnungen und Logiken sowie die in sie präskriptiv eingeschriebenen Praxiserwartungen – wird damit letzten Endes auch zu einem epistemischen Objekt und damit zu einem Lerngegenstand.

4 Methodologische Anschlüsse und Ausblicke

Um Lernwerkstätten in ihrer räumlich-dispositiven, performativen und dinglich-transaktionalen Dimension untersuchen zu können, bieten sich videobasierte Analysen an (vgl. Engel et al. 2018, 2019). So lässt sich subjektivierungstheoretisch (vgl. Engel 2019) erstens in einer räumlich-dispositiven Analyseeinstellung nach sog. „bewegten (An)Ordnungen“ (vgl. Löw 2011, 46) der Lernwerkstatt fragen: Wie können sich die Lernenden in ihr bewegen, welche Körperbewegungen sind (un-)möglich? Wie können sie sich platzieren und zueinander bzw. zu den Dingen positionieren?

In einem interdisziplinären DFG-Projekt (beteiligte Fächer: Allg. Pädagogik, Juliane Engel; Praktische Philosophie, Stefan Appis und Geografiedidaktik, Rainer Mehren) gehen wir der Relationalität von Lern- und Bildungsprozessen im schulischen Unterricht empirisch nach: Um subjektivierende Praktiken der Selbst-Verortung in den Blick zu bekommen, arbeiten wir mit Kamera-Skripts, die aus unterschiedlichen Perspektiven videographieren. Unsere Ergebnisse lassen sich auf das besondere Lernsetting der Lernwerkstätten übertragen:

Es hat sich als erkenntnisreich erwiesen, grundsätzlich eine Überblicks-Kamera zu installieren, die in einer Draufsicht von oben das Interaktionssystem der Klasse aufzeichnet und neben der Klassenraum-Ordnung die darin installierte Lernwerkstatt fokussiert, aber auch größere, kollektive Bewegungen menschlicher Akteure einerseits und kollektivierende Mensch-Ding-Relationen nachvollziehbar macht. In dieser Draufsicht lässt sich die räumliche (An-)Ordnung einer Lernwerkstatt im Gefüge des Klassenraums als ihr institutionalisierender Charakter zugänglich machen. So etwa die Ordnungen der Tische, Regale und Dinge, die sie durch symbolische Zeichen markieren. „Diese zu Institutionen materialisierten räum-

lichen Arrangements“, so Löw, „verfestigen sich zu Anordnungsstrukturen der Gesellschaft.“ (ebd.) Somit können Positionierungen, Orientierungen und Alltagspraktiken von Lernenden *in* und *zur* Lernwerkstatt auf einer performativen Ebene videobasiert untersucht werden, die die dabei implizit zum Tragen kommenden Anerkennungs- und Adressierungsverhältnisse als Subjektivierungspraktiken in ihrer räumlich-dispositiven Materialität in den Blick nehmen (vgl. Ricken 2013, Engel 2019, Engel et al. 2019).

Zweitens lässt sich subjektivierungstheoretisch in einer performativen Analyseinstellung beobachten, welche Rolle die Interaktionen und wechselseitigen Anrufungen der Lernenden untereinander spielen. Hierzu haben wir Kameraskripte entwickelt, die zwei bewegte Kameras auf Interaktionen zwischen den Schüler*innen richten und dabei auf Brüche der gewohnten, d.h. alltäglichen Lern-Ordnungen fokussieren oder interaktiv besonders dichte (engagierte, oder stockende, laute oder ganz leise) Situationen filmen. Auf diese Weise lassen sich performative Logiken in ihrer subjektivierenden Qualität genauer analysieren, denn die „Tatsache, dass wir uns von anderen her selbst als ein Selbst erlernen, dass wir uns auf uns selbst beziehen lernen in den Kategorien und Sprachen der anderen, hintertreibt jenen Gedanken eines bloßen Nebeneinanders“ (Ricken 2016, 51). So kann das Mit- und/oder Gegeneinander von Lernenden im Rahmen der Lernwerkstatt als spezifische Anrufungen in den Blick genommen werden. Gesten, Sprechakte und körperliche Interaktionen sind so als pädagogisch relevante Gegenstände identifiziert, und es wird erkennbar, wie sie ermächtigen oder erniedrigen, also wie sie jemanden *als* jemanden anrufen (vgl. Butler 2001).

Drittens kommt nicht zuletzt den dinglich-transaktionalen Relationierungsmöglichkeiten und ihrem subjektivierenden Potential in Lernwerkstätten besondere Bedeutung zu. Wie können Schüler*innen sich im Rahmen der Lernwerkstatt mit den Dingen verbinden, sie begreifen und berühren? Welche Modi der Relationierung lassen sich – anders als im Unterricht – erzeugen und bringen somit alternative Lern-Subjekte hervor? In Anlehnung an Dewey und Bentley (1989) erarbeitet Nohl eine Forschungsmethodologie, die Erkenntnislogiken von self- und inter-action zugunsten einer Theorieentwicklung der transaction überwindet. Transaktionale Analyseinstellungen beobachten, „wie sich Menschen mit ihren (Lebens-) Orientierungen und Dinge mit ihren Funktionalitäten erst aus den Handlungen und Operationen heraus konstituieren“ (Nohl 2014, 31) und dabei wechselseitig materialisieren. Es geht hier also um die videobasierte Untersuchung, wie sich Schüler*innen bei der Auseinandersetzung mit Dingen vertiefen und dabei zu Erkenntnissen gelangen. So zeigen empirische Studien, dass sich nicht zuletzt bei der Verbindung von Schüler*innen mit Dingen ganz unterschiedliche Lernorientierungen zeigen: Greifen sie etwa instrumentell auf Materialien zu und nutzen sie lediglich als Zweck, um ihr bereits vorhandenes Wissen zu bestätigen? Oder lassen sie sich irritieren und entdecken im Gebrauch/Umgang mit den Dingen

etwas Neues (an sich)? So zeigen sich gerade in den Modi der Relationierung von Mensch und Ding ganz unterschiedliche Lern- und Erkenntnislogiken. Nicht alle Schüler*innen kommen gleich in die Lernwerkstatt, sondern die Lernwerkstatt eröffnet auf räumlich-dispositiver, performativer und transaktionaler Ebene differente Subjektpositionierungen. So wäre in Folgestudien genauer zu analysieren, wie an dem Ort Lernwerkstatt Prozesse des relationierenden Spacings entstehen und ihn somit zu einem spezifischen Lernraum machen.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas & Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 115-136.
- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Petersen, Dorothee (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Sonderheft 25, 171-188.
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50. Jg., H. 6, 869-887.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a.M.
- Dewey, John & Bentley, Arthur F. (1989): *Knowing and the Known*. In: Boydston, Jo Ann (Hrsg.): *John Dewey – The Later Works. 1925-1953, Vol. XVI: 1949-1952*. Carbondale, 2-294.
- Ehrenspeck, Yvonne & Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 368-390.
- Engel, Juliane (2019). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videografieforschung. In: Kreitz, Robert; Demmer, Christine; Fuchs, Thorsten & Wiezorek, Christine (Hrsg.): *Das Erziehungswissenschaftliche in der Qualitativen Forschung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich (im Erscheinen).
- Engel, Juliane & Paul, Heike (2017): Implizites Wissen im interdisziplinären Diskurs. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 107-120.
- Engel, Juliane; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Tanja & Möller, Elke (2018): *Transgressive Videography. Videographic Access to Practices of Subjectivisation between Materiality, Mediality, and Aesthetics*. In: *Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*. Oxford University Press (im Erscheinen).
- Engel, Juliane; Göhlich, Michael & Möller, Elke (2019): Interaction, Subalternity and Marginalization. An Empirical Study on Globalised Realities in the Classroom. In: Engel, Juliane & Fitzsche, Bettina (Eds.): *Cultural Identity in Multilocal Spaces. Special Issue of Diaspora, Indigenous, and Minority Education (DIME)*. Taylor and Francis. (im Erscheinen).
- Fischer-Lichte, Erika (2005): Performativität. In: Fischer-Lichte, Erika; Kolesch, Doris & Warstat, Matthias (Hrsg.): *Metzler Lexikon Theatertheorie*. Stuttgart: J.B. Metzler, 234-242.
- Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas & Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Göbel, Hanna Katharina (2017): Artefakte. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele & Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 2*. Wiesbaden: Springer VS, 29-42.

- Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herzog, Walter (2017): Schule, Gesellschaft und Wissen. Einführung. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 355-365.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge. Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin & Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt – Medium – Bildung. Wiesbaden: Springer VS, 215-233.
- Kalthoff, Herbert; Rieger-Ladich, Markus & Alkemeyer, Thomas (2015): Bildungspraxis – eine Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper – Räume – Objekte. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 9-33.
- Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.) (2017): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., H. 1, 125-143.
- Latour, Bruno (1996): Der Berliner Schlüssel. Erkundungen eines Liebhabers der Wissenschaften. Berlin: Akademie Verlag.
- Latour, Bruno (1998): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2006): Über technische Vermittlung. Philosophie, Soziologie und Genealogie. In: Belliger, Andréa & Krieger, David J. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: transcript, 482-528.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a. M. Suhrkamp.
- Löw, Martina (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen Stuttgart: J.B. Metzler, 46-60.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, Arnd-Michael (2014). „Bildung und konjunktive Transaktionsräume.“ In: von Rosenberg, Florian & Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, 27-40.
- Nohl, Arnd-Michael (2017a): Die Materialität impliziten Wissens. In: Kraus, Anja; Budde, Jürgen; Hietze, Maud & Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 541-551.
- Nohl, Arnd-Michael (2017b): Bildung oder die Begegnung von Menschen und Dingen im Modus der Erstheit. In: Thompson, Christiane; Casale, Rita & Ricken, Norbert (Hrsg.): Die Sache(n) der Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 67-85.
- Pille, Thomas & Alkemeyer, Thomas (2018): „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Bittner, Martin; Bossen, Andreas & Riffler, Georg (Hrsg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 150-170.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 15-37.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013): Die soziale Konstruktion des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, 291-307.

- Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2012): „Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung.“ In: Miethe, Ingrid & Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin and Toronto: Barbara Budrich, 35-56.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink Verlag, 29-49.
- Ricken, Norbert (2016). „Streit trennt. Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunisierung und Communisierung. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 43-58.
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele & Otzen, Anne (2017): Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“, In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, 193-235.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2017): „Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse. Eine Perspektive der Subjektivierungsforschung.“ In: Heinrich, Martin & Wernet, Andreas (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS, 159-175.
- Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen und Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Schäfer, Hilmar (2016): Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In: Ders. (Hrsg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript, 9-25.
- Schäffter, Ortfried (2014): Die Kategorie der Relationalität. Arbeitspapier: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/katrel_16_1 [letzter Zugriff am 01.02.2019].
- Schude, Sabrina (2016): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebung in Hochschule und Schule. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule*. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.
- Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. In: Früchtel, Josef & Zimmermann, Jörg (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 48-62.
- Sünkel, Wolfgang (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim und München: Juventa.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff am 01.02.2019].
- Waldenfels, Bernhard (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wigger, Lothar (2017): Die Dinge der Welt und die Sachen der Bildung. In: *Pädagogische Rundschau*, 71. Jg., H. 1, 51-60.
- Wulf, Christoph (2014): Mimesis. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 247-257.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael & Zirfas, Jörg (2001): Sprache, Macht und Handeln – Aspekte des Performativen. In: Dies. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in den Zusammenhang von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München: Juventa, 9-24.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2014): Performativität. In: Dies. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 515-524.

*Jochen Lange, Barbara Müller-Naendrup,
Alina Schulte-Buskase und Jutta Wiesemann*

Mensch. Ding. Raum. „Was geschieht in Lernwerkstätten?“

Zusammenfassung

„Was geschieht im Klassenzimmer?“, diese Frage stellten sich Arno Combe und Werner Helsper vor nun mehr als 20 Jahren (Combe & Helsper 1994) und stießen damit zahlreiche und vielfältige Forschungen an, die ihren empirischen Ausgangspunkt und ihr Forschungsfeld in der alltäglichen Praxis der Schule und des Unterrichts bestimmen: Also dahin gehen, „wo es geschieht“. In dieser Tradition stehend, möchten wir mit dem folgenden Beitrag einen Einblick in die OASE-Lernwerkstatt an der Universität Siegen geben. Um das Geschehen in der OASE zu beschreiben, helfen uns die Menschen, die Dinge und der Raum – eben alles, was wir dort vorfinden. Thematisiert wird im Folgenden die Frage nach der Bestimmung des pädagogischen Konzeptes der Hochschullernwerkstätten, die Konkretisierung für die Siegener Variante der OASE und die Bedeutung einer systematischen Erforschung des – in besonderer Weise – didaktisierten und materialisierten Arrangements.

1 Was ist eine Lernwerkstatt? (Barbara Müller-Naendrup)

„Was also ist eine Lernwerkstatt?“ (Ernst 1990, 6). Schon in der Gründungsphase beschäftigt diese simple Schlüsselfrage nach dem Selbstverständnis von Lernwerkstätten die Initiator*innen dieser Bewegung. Ein „Nachschlagen in pädagogischen Lexika bringt [noch eine] Fehlanzeige“ (Kasper & Müller-Naendrup 1992, 8). Erste Definitionsversuche greifen interessanterweise genau das Spannungsverhältnis von Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum auf, welches diesem Tagungsband zugrund liegt: „Lernwerkstätten sind bei oberflächlicher Betrachtung Räume, die voller Material stecken und in denen sich Erwachsene, manchmal auch Kinder, treffen, um sich mit diesen Materialien lernend auseinanderzusetzen“ (Ernst 1990, 6). Auch eine jüngst formulierte Definition von Kekeritz (2017) verweist auf diese Zusammenhänge. Hier wird das didaktische Prinzip „Lernwerkstatt“ als Setting bezeichnet, verstanden als „die pädagogisch organisierte, räumlich wie auch zeitlich strukturierte Rahmung zur Anregung von Lern- und Bildungsprozessen samt den darin wirksamen Interaktionen“ (Kekeritz 2017, 16).

Diese Suche nach dem „Was“, nach Definitionen, Konzeptklärungen bis hin zu Abgrenzungen von anderen Initiativen und Angeboten ähnlicher Art, wie z.B. Lernlaboren (Brügelmann 2013, 41ff.), scheint die Lernwerkstättenbewegung stets zu begleiten. Viele der damaligen Initiator*innen fordern eine Präzisierung und Schärfung der Lernwerkstatt-Idee, um Fehlentwicklungen, wie sie Hagstedt schon 1993 andeutet, vorzubeugen: „Lernwerkstätten laufen Gefahr, in ihren wahllos angehäuften Materialien zu versinken, ihren Nutzern zwar eine eindrucksvolle Materialshow zu bieten, aber weder Raum noch Zeit zu lassen für werkstattmäßiges Arbeiten“ (ebd., 23). Einige Initiativen der Gründergeneration sind schon längst wieder von der Lernwerkstatt-Landkarte verschwunden, viele andere neue Einrichtungen sind dazu gekommen, sodass man von einer sehr lebendigen „zweiten Generation“ der Lernwerkstättenbewegung spricht (Hagstedt & Krauth 2014, 8). Insbesondere die Entwicklung der Hochschullernwerkstätten ist in den letzten 10 Jahren durch eine auffallende Dynamik gekennzeichnet. Längst sind sie aus ihrem anfänglichen Nischendasein (Müller-Naendrup 2012, 275) herausgetreten. Entsprechend findet sich mittlerweile auch eine wesentlich umfangreichere und differenziertere wissenschaftliche Bibliographie zum Thema, die über die frühere „[...] ‚graue Zone‘ von pragmatischen Selbstdarstellungen“ hinausgeht (Kasper & Müller-Naendrup 1992, 8 u. Kekeritz 2017, 13ff.). In diesem Zusammenhang werden im Rahmen von Forschungsarbeiten (vgl. Weißhaupt u.a. 2018) und zahlreichen Veröffentlichungen konzeptionelle Leitlinien nachgezeichnet, Debatten über ‚lernwerkstattgemäßes‘ Lernen und Arbeiten ausgetragen, bis hin zu Aufgaben-, Funktions- und Einrichtungskatalogen formuliert, um das Gefühl der Sicherheit über das „WAS“ einer Lernwerkstatt zu vermitteln. Erste Forschungsstudien zu Lernwerkstätten zeichnen sich zum einen durch die Beforschung der konzeptionellen Grundlage und Entwicklung der Lernwerkstattidee aus (vgl. Müller-Naendrup 1997), zum anderen ist man in vielfältigen schul- und elementarpädagogischen Kontexten bemüht, die sogenannte Wirksamkeit dieser Lernorte bzw. Angebote nachzuweisen (vgl. Kekeritz 2017, 59-64 u. Franz 2012).

Der folgende Beitrag möchte zum Innehalten im Rahmen dieser oben skizzierten Such- und Ortungsversuche anregen und eine andere Frageperspektive auf die Beziehung, die Wechselwirkung und das Spannungsverhältnis von Mensch, Ding und Raum lenken. Weg von dem „Was ist Lernwerkstatt?“ oder „Wie wirkt Lernwerkstatt?“ wird der Blick bewusst „IN“ eine Hochschullernwerkstatt gelenkt. Die systematische Zusammenarbeit von Forschung und Praxis kennzeichnet das Profil der OASE-Lernwerkstatt an der Universität Siegen. Beide Blickwinkel werden zum einen über die studentische Perspektive auf eine mögliche „Nutzer*innenbiographie“ (*Alina Schulte-Buskase*), zum anderen über eine ethnographische und praxeologische Forschungsperspektive berücksichtigt (*Jochen Lange & Jutta Wiesemann*). Diese Sichtweisen können den Blick auf das Geschehen in Hochschullernwerkstätten schärfen und Grundlage für die konzeptionelle Weiterentwicklung sein (*Barbara Müller-Naendrup*).

2 Ein persönlicher Weg in die Lernwerkstatt (Alina Schulte-Buskase)

Die Akteur*innen von Lernwerkstätten sind ebenso vielfältig wie die vielen Lernwerkstätten selbst. Die verschiedenen Dimensionen von Lernwerkstatt wie Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum werden je nach Bedürfnissen, Wünschen sowie persönlichen Vorstellungen spezifisch wahrgenommen. Damit wird ein ganz persönliches Erlebnis von Lernwerkstatt erzeugt.

Im Folgenden sollen vier Erkundungsphasen vorgestellt werden, um den Weg in das Alltagsgeschehen einer Lernwerkstatt, der OASE-Lernwerkstatt Siegen, beispielhaft aus einer studentischen Perspektive zu rekonstruieren.

Aufhalten

Der erste Kontakt mit der OASE-Lernwerkstatt erfolgt zu Beginn des Studiums im Rahmen von Erstsemestereinführungen und Informationsveranstaltungen. In den folgenden Wochen wird die Lernwerkstatt vor allem als Aufenthalts- und Rückzugsort genutzt. Aufgrund der Einrichtung und der einladenden Atmosphäre wirkt der Raum als Kontrast und Gegenpol zu den oftmals eher sterilen Seminarräumen. Die OASE ermöglicht einen gedanklichen und räumlichen Ausstieg aus dem universitären Alltag – eine Atempause, um entweder die Gedanken schweifen zu lassen oder sich wieder zu fokussieren. Die Dimension des Individuums steht somit in dieser Phase klar im Vordergrund. Die räumlichen Botschaften werden zwar wahrgenommen, haben jedoch (noch) eine untergeordnete Bedeutung. Schließlich ist es möglich, in Ruhe den Stundenplan zu erstellen, einen Kaffee zu trinken, einen Text zu lesen, in der Sofaecke zu entspannen oder alleine Musik zu hören.

Austauschen

Die vorerst eher informelle Nutzung des Ortes wird schnell auch auf den formellen Alltag der universitären Lehre ausgeweitet. Einzelne Seminare finden in den Räumlichkeiten statt, lenken so das Interesse auf die pädagogischen Botschaften der Umgebung und weiten den Blick für die Potenziale dieses Ortes. Eine besondere Plattform für den weiteren Austausch bieten die verschiedenen Angebote innerhalb der Lernwerkstatt wie zum Beispiel pädagogische Filmabende und Workshops oder Hospitationen und Exkursionen, die an besonderen außer-universitären Lernorten stattfinden. Durch die erstmalige intensive Nutzung der Angebote steht die Dimension der Gemeinschaft klar im Vordergrund.

Schließlich ist es möglich, gemeinsam an Präsentationen oder Plakaten zu arbeiten, im Rahmen von Angeboten zu diskutieren, Kommiliton*innen als auch Mitarbeitende um deren Meinung oder Rat zu fragen und insgesamt viele Impulse zu

erhalten, die dazu anregen, auf andere Arten sowie über vielfältige Themen in den Austausch zu kommen.

Ausprobieren

Im vorherigen Absatz wurde einerseits die zunehmende Integration in die Lehre benannt sowie andererseits die gesteigerte Verbindung von Theorie und Praxis durch verschiedene Angebote. In der Phase des Ausprobierens nimmt das Format „Werkstatt für Kinder“ einen besonderen Stellenwert ein, da durch das Konzept dieses Angebots (Müller-Naendrup 2015) der Theorie-Praxis-Transfer sowie die weitere Auseinandersetzung mit der Lernwerkstatt als besonderem Lernort intensiviert werden. Im Rahmen dieses Angebots kann eine Gruppe von circa 20 Kindern und sechs Lernbegleiter*innen an zehn zweistündigen Terminen, basierend auf demokratischen Prinzipien und kindgeleitetem Interesse, den Raum für verschiedene offene Lernsettings nutzen. Die Lernbegleitenden sind Lehramtsstudierende und werden ihrerseits von zwei studentischen Mitarbeitenden begleitet. Während einer einführenden Vorbereitung erkunden die Studierenden in einem Zeitraum von drei Stunden den Raum mit seinen verschiedenen Materialien nach dem Motto: „Schaut Euch alles an und probiert alles aus, was Euch interessiert“. Die Aufgabe der Erkundung, verbunden mit einem großen Zeitbudget und dem persönlichen Ziel sich „auszukennen“, veranlasst erstmals zu einer intensiven und anhaltenden Auseinandersetzung mit den Dimensionen Raum und Ding. Während der folgenden Termine wird diese besondere Form der Auseinandersetzung fortgeführt und die Lernwerkstatt somit erneut aus einem anderen Blickwinkel betrachtet.

Schließlich werden Bücher gelesen, Dinge aus allerhand Materialien gebaut und gebastelt, die ein oder anderen Schätze geborgen und das Mobiliar ständig an die eigenen Bedürfnisse angepasst.

Arbeiten

In der Phase des Arbeitens erfolgt, mit dem Wissen über die verschiedenen Chancen und Ressourcen von Lernwerkstatt, eine intensivere Nutzung und zunehmende Vernetzung der Dimensionen Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum. Beobachtbar ist unter anderem eine zunehmende Loslösung von curricular motivierten Tätigkeiten hin zu persönlich bedeutsamen Zielen und Vorhaben. Die Phase des Arbeitens verbindet somit die vorhergehenden Phasen und erweitert diese.

Schließlich werden, unter anderem durch die Auseinandersetzung mit Mitmenschen und der Umgebung motiviert, eigene Projekte entwickelt und diese mithilfe von Materialien und der Gestaltung des Raums alleine oder in der Gruppe bearbeitet.

In vielen Fällen sind diese Projekte selbst wieder Impulse für die Weiterarbeit, zum Beispiel in Form von Ausstellungen, Expert*innenvorträgen oder „Kaminabenden“. Die Synergieeffekte sind somit einerseits in der Wechselbeziehung zwischen Mitarbeitenden und Studierenden erkennbar, welche gleichermaßen die Arbeit in der Lernwerkstatt gestalten können. Andererseits zeigt sich der dynamische Charakter von Instruktionen und Konstruktionen in Form von Impulsen und Arbeitsergebnissen sowie darin, wie sich diese gegenseitig bedingen.

Aus den aufgeführten Wegschritten beziehungsweise Zugängen in eine Lernwerkstatt wird deutlich, dass es sich um einen individuellen und dynamischen Konstruktionsprozess handelt. Im Prozess führen veränderte Wahrnehmungen zu veränderten Konstrukten und damit zu einer veränderten Nutzung. Ein bewusster Schritt zurück und ein erneuter Blick *IN* die Lernwerkstatt soll dieses Bedingungsgefüge aus einer praxeologischen Forschungsperspektive betrachten.

3 Was geschieht in Lern-Werk-Stätten? (Jochen Lange, Jutta Wiesemann)

Schon die kompositorische Bezeichnung „Lern-Werk-Stätten“ beinhaltet den Verweis auf die Trias ‚Mensch – Ding – Raum‘. Individuen, Gemeinschaften, Materialien und Räumlichkeiten sind konstitutiv für Lernwerkstätten. Diese werden damit zu einem erkenntnisprädestinierten Feld für praxeologische Forschung, die nach den sozio-materiellen Verstrickungen von Bildungsprozessen fragt. Eben diese Frage hielt in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Bildungswissenschaften. Vor dem Hintergrund des „Material Turns“ geht es um die Dinge des Lernens, deren Status und Rolle neu bestimmt werden (vgl. z.B. Sørensen 2009; Nohl 2011; Kalthoff & Röhl 2011; Wiesemann & Lange 2015). Verknüpft mit dieser Perspektive auf Soziomaterialität gerät zunehmend der Raum für Bildung in den Blick: „Räume der Bildung sind zunehmend virtuell und translokal, vermitteln aber auch soziale, körperliche und sinnliche Erfahrung“ (Glaser/Thole 2018, 21f.). Translokale Vernetzungen zwischen Mensch und Material sieht Latour z.B. darin, dass ein Architekt über die Materialisierung des fertiggestellten Gebäudes in lokale Situationen und Interaktionen hineinwirkt, die in diesem Haus ablaufen (vgl. Latour 2001, 247f.). Was für derlei Raumgestaltungen gilt, gilt auch für die Gestaltung *handlicherer* Dinge: Über das Design von intentional präfiguriertem Material sind Gestalter*innen als auch Nutzer*innen miteinander verbunden. Ein einschlägiges Beispiel ist fraglos das Montessorimaterial, in das die Gestalter*innen bestimmte Eigenschaften zu isolieren versuchen, die den späteren Gebrauch lenken sollen. Viele weitere vor-konzeptionalisierte Materialbei-

spiele lassen sich innerhalb der „Bildungswirtschaft“ (vgl. Lange 2017) finden, aus der heraus auch Lernwerkstätten ihr Repertoire speisen. Lernwerkstätten erscheinen forschungsstrategisch vor diesem Hintergrund aus zweierlei Gründen als ein erkenntnisversprechendes Feld: (1) Vorhandene Dinge und Räume sollen dort in prominenter Weise mit den beobachtbaren Lernprozessen verknüpft werden, zudem sollen (2) im Zuge dieser Prozesse auch neue Materialitäten hervorgebracht werden. Es geht eben nicht nur um Dinge, sondern um die namensgebenden Werke und das zugehörige Werken. Dies akzentuiert die intentionale Hervorbringung und Verfertigung von Materialität. Damit liegt es nahe, dass Verwendung und Entstehung, Prozesse und Produkte in ihren Wechselbeziehungen hier *besonders alltäglich* sind.

Um sich dieser Konstitutionsbeziehung von Herstellung und Hergestelltem empirisch zu nähern, plädieren wir für eine ethnographische Perspektive auf Lernwerkstätten. Damit steht die Frage im Zentrum des Interesses, was in Lernwerkstätten geschieht und vor allem wie es passiert. Vielleicht verwundert diese Frage und erscheint Lernwerkstattkenner*innen auf den ersten Blick trivial, schließlich sind die Konzepte und Normen bekannt. Hinter diese konzeptionell-normativen Antworten treten wir jedoch einen Schritt zurück. Hierzu wenden wir uns von der auf Definitionen zielenden Frage ab, was eine Lernwerkstatt ausmachen und leisten soll. Das alltägliche Zusammenspiel, die Wechselwirkungen und Konstitutionsbeziehungen von Mensch, Ding und Raum gilt es empirisch zu bestimmen. Neues Wissen zur situativen und lokalen Spezifik von Lernwerkstättenpraxis kann nur generiert werden, indem man diese Spezifik als empirisch *frag-würdig* und nicht als konzeptionell bekannt, erstrebenswert oder bedenklich betrachtet. So kann sich z.B. an einem vermeintlich profanen Lärmschützer (Kapselgehörschutz für die Ohren) zeigen, wie sich konstitutive Bedeutungen im Alltag und durch gelebte Praxis verlagern können (Wiesemann & Lange 2015, 266-271).

Die pädagogisch kommunizierte Intention der Lärmschützer in der OASE-Lernwerkstatt besteht darin, dass die Kinder mit ihnen im manchmal turbulenten Alltag zur Ruhe kommen können, indem sie sich mit den schallisolierenden Schützern eine akustische Auszeit nehmen. Die Lärmschützer in räumlicher Nähe zu Bücherregalen und der Sofaecke sollen die Kinder von anderen Individuen abschirmen und eine Fokussierung auf das eigene Innere befördern. Was sich empirisch aber immer wieder beobachten lässt, ist eine Abweichung von dieser intendierten Nutzung, aus der eine negierte Bedeutung hervorgeht: Die Kinder musizieren mit dem Ohrschützer auf dem Kopf besonders kräftig an den Instrumenten.



Abb. 1: Gehörschutz im pädagogisch-intendierten Gebrauch

„Der Kapselgehörschutz scheint geradezu ein Verstärker für das Gitarren- und Xylofonspiel zu sein. [...] Der Hörschutz steigert den Spaßfaktor, ist ein die eigene Optik verbesserndes Artefakt und ein den Klang modifizierender Akustikfilter [...] mit dem man die Musik (verändert) hören kann“ (Wiesemann & Lange 2015, 268).

Materialien und Kinder bedingen sich und die Situation wechselseitig. Auch wenn der Hörschutz mit den Begriffen Latours eigene Eigenschaften und Einschreibungen in die Netzwerkverbindung mit dem Kind einbringt, kann mit Hörning bilanziert werden: „Es ist erst die Gebrauchspraxis, die einer Sache Bedeutung verleiht, [...] einen bestimmten ‚Wert‘ im Handlungsgefüge zuerteilt“ (Hörning 1999, 90f.). In den zugehörigen Situationen der Lernwerkstatt lässt sich ferner beobachten, wie diese Alltagsfacetten von Pädagog*innen beobachtet und behandelt werden. Was bedeutet der praktizierte Bedeutungswechsel vom Lärmschützer zum Verstärker für die angeschlossene pädagogische Praxis? Sucht und konstruiert man einen eigenen (z.B. pädagogischen, ästhetischen, musikalischen) Wert in der Umnutzung? Etikettiert man z.B. die körperliche Erfahrung der anders wahrgenommenen Schwingungen durch die Modifikation des Hörsinns als wertvoll? Oder versteht man den Hörschutz als unnötige sowie qualitätsmindernde Einschränkung bei der musikalischen Entfaltung? Ab welchem Punkt verweist man auf die Unangemessenheit der Nutzung und stößt die Erarbeitung von neuen Regeln an („Kein Musizieren mit dem Gehörschutz“)? Bei der Erzeugung des dominanten und eigensinnigen Klangraums schwingt auch die pädagogische Frage mit, ob bzw. wann aus der Lernsituation des Gitarre-Spielens eine Störsituation für andere Kinder wird, die sich „richtiger“ mit ihren Dingen in der Lernwerkstatt befassen. Es zeichnen sich Grenzen der Offenheit beim „doing Lernwerkstatt“ ab.

4 Eine erste konzeptionelle Antwort (Barbara Müller-Naendrup)

Die beiden oberen Betrachtungen der Trias ‚Mensch – Ding – Raum‘ skizzieren mögliche Zugänge in *eine* Hochschullernwerkstatt. Es ist die Beschreibung eines Einzelfalls, die sich durch die bewusste Kennzeichnung der im Fokus stehenden Einrichtung als Lernwerkstatt auch für generelle konzeptionelle Überlegungen nutzen lässt. Jede Lernwerkstatt entwickelt ihr eigenes Profil und es liegt in der Verantwortung der jeweiligen Initiator*innen, dieses konzeptionell zu begründen und für die Nutzer*innen nachvollziehbar zu vermitteln. „Es gibt nicht das eine, für alle Einrichtungen und Initiativen passende Konzept. Lernwerkstätten müssen in ihren Möglichkeitsräumen immer wieder neu erfunden werden, für wechselnde Nutzergruppen adaptiv umgestaltet werden – sie vertragen keine Blaupause“ (Hagstedt & Krauth 2014, 16).

Die konzeptionellen Leitlinien der Lernwerkstattidee bieten hier eine vielfältige theoretische Basis, auf die man zurückgreifen kann und die eine beliebige Auslegung einschränken. Sie ermöglichen aber auch einen Spielraum für Schwerpunktsetzungen und v.a. Weiterentwicklungen. Das Selbstverständnis von Lernwerkstätten ist geprägt von den Bezügen zu Anliegen der Bildungsreform im schulischen Kontext und im Elementarbereich. Damit wird die aktive und reflexive Auseinandersetzung mit normativen Annahmen oder Vorgaben, wie z.B. dem Anspruch einer inklusiven Schulentwicklung, bewusst initiiert (Müller-Naendrup 2017, 156-157). Es gilt, die Reformanliegen bzw. die an der Reform beteiligten Personen auf vielfältige Weise zu unterstützen, aber auch – und das kennzeichnet Lernwerkstätten – das vorgelegte Gerüst der Normativität aufzudecken, es zu hinterfragen und ggf. neu zu definieren. Genau für diese Prozesse bieten Hochschullernwerkstätten Raum, Dinge und Anlässe für Menschen, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Dabei ist dieser Austausch im Sinne des pädagogischen Werkstattkonzepts geprägt durch die Prinzipien der Teilnehmendenorientierung, der Partizipation und Demokratie, die hier vor Ort mit ihren Chancen und Grenzen erfahrbar gemacht werden. Auch die „räumlichen Botschaften“ (vgl. Müller-Naendrup 2012) von Lernwerkstatt-Räumen bieten, wenn sie nicht im Sinne von Einrichtungskatalogen verkürzt verstanden werden, den Akteuren vielfältige Zugänge und Nutzungsmöglichkeiten, die allerdings weit über eine kurzschlüssige pragmatische Praxisorientierung hinausgehen sollten (vgl. Kasper 1994). In diesem Zusammenhang bildet die Nähe der Lernwerkstattbewegung zur konstruktivistischen Didaktik eine Basis für das Handeln in – und die Weiterentwicklung von (Lehr-)Lernprozessen in Lernwerkstätten, indem man dem von Reich (Reich 2008, 138ff.) gekennzeichneten Dreischritt folgt: Konstruktion – Rekonstruktion und Dekonstruktion.

5 Didaktische Arrangements im „Gebrauch“¹ (Jochen Lange, Jutta Wiesemann)

Didaktische Theorien bewähren sich in der Praxis, so können wir zunächst schlicht behaupten: Aus praxeologischer Sicht ist das allerdings zu vorschnell gedacht. Am Beispiel der Hochschullernwerkstätten ist bis hierhin deutlich geworden, in welcher Weise menschliche und nichtmenschliche „Akteure“ an der Realisierung dieser Theorien beteiligt sind. Ihre Aufgabe ist es, die Didaktik in ein pädagogisches Setting zu transformieren. Das bedeutet, Räume, Dinge und Menschen zeigen sich den Beobachtenden in einem wechselseitigen Prozess der Pädagogisierung. Damit einher geht eine fortwährende Deutungs- und Interpretationsleistung: *Wie machen wir offene Lernformen? Wie machen wir Lernbegleiter*in?* Die Praxis der gelebten Antworten wird in ihrer empirischen Erforschung – so haben wir gezeigt – zu einem „Doing“ Lernwerkstatt.

These 1: (Reform)pädagogische Arrangements werden in der Praxis ihres „Gebrauchs“ gedeutet und verstanden. Diese Deutung wird das pädagogische Programm aktualisieren und variieren oder verändern.

Erstaunlicherweise können die Befunde mit dieser Forschungsperspektive einmal darauf hindeuten, dass gegenläufig zu Theorie und Konzept neue oder andere didaktische Prozesse entstehen und sich nach und nach etablieren. Genauso ist es möglich, dass die Untersuchungen aufzeigen, in welcher Weise geradezu dogmatisch eine „reine Lehre“ gegen unvorhersehbare, vielleicht auch anarchisch ablaufende Prozesse verteidigt wird.

These 2: Die Aufladung der Dinge und Räume mit Intentionen ihrer „richtigen“ Nutzung schützt sie nicht gegen ihre situativen Umnutzungen. Der Raum und die Dinge sind nicht „unschuldig“. Ihr Arrangement und Zusammenspiel haben entweder eine Vorgeschichte (wie Experimentierkoffer, Montessorimaterial und Bücher) oder sind mit spezifischer Absicht arrangiert (Alltagsgegenstände wie Kuscheltiere, Joghurtbecher und Klopapierrollen). Im lokalen Gebrauch entfalten sie ihren spezifischen Sinn.

Eine besondere Herausforderung für die Akteur*innen der Hochschullernwerkstätten und der Forschenden ist das allen konzeptionellen Überlegungen zu Grunde gelegte reformpädagogische Konzept mit seinen notwendigerweise normativ aufgeladenen Überzeugungen über das Wesen des Kindes, das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern und die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen über

1 Wir beziehen uns hier auf die Sprachphilosophie in Wittgensteins Spätwerk, nach der sich Sinn und Bedeutung über Gebrauchspraxis konstituieren: „nur im Gebrauch hat der Satz Sinn“ (Wittgenstein 1977, 3, ÜG § 10).

das Lehren und Lernen. Das bedeutet: In den konkreten reformpädagogischen Arrangements von (didaktisierten) Dingen und Räumen entfaltet sich gelebte Praxis, deren Erforschung aufzeigen kann, wie diese eingeschriebenen Normen und Werte der Pädagogik praktisch gedeutet werden.

These 3: Die systematische Erforschung der Hervorbringung pädagogischer Konzepte sowie ihrer Normen und Werte geben Auskunft über Lernpraxis und damit über die Praxis des Pädagogischen.

Sowohl Unterricht in der Schule als auch Werkstattarbeit an der Universität sind institutionalisierte Lernsettings, in denen kein *natürliches* Lernen in *natürlichen* Räumen mit *natürlichen* Dingen geschieht. Diese Unterscheidung ist zentral: Lernen, Räume und Dinge sind – eingebettet in Hochschule und Schule – in ihrem Zusammenspiel didaktisierte Arrangements. Die reformpädagogische Orientierung an der „Natur des Kindes“ und seinen Lernwegen laufen Gefahr diese Differenz zu übersehen. Die etablierten didaktischen Settings müssen auch aus diesem Grund routinemäßig auf ihre gelebte Praxis hin befragt werden. Dies ermöglicht es den unterschiedlichen Generationen (Kinder, Lehramtsstudierende, Dozierende) in ihrem Miteinander in den lokalen Werkstätten didaktische Theorien und pädagogische Konzepte zu verstehen und vor allem weiterzuentwickeln. Schließlich zeigt sich in der didaktischen Gestaltung von Dingen und Räumen, in der wechselseitigen Bezugnahme aller Beteiligten darauf, die Essenz und Qualität einer hochschuldidaktischen Lernwerkstatt.

6 Schlusswort

In einer Lernwerkstatt blicken Pädagog*innen, Studierende, Kinder und Forschende mit je eigenen Perspektiven auf den Raum, die Dinge und die Mitmenschen des dort stattfindenden Alltags. Sie erschließen dabei je eigene Wege und Zugriffsweisen, befragen und bestimmen die beobachteten Gebrauchsweisen spezifisch. Die damit einhergehende gemeinsame Reflexion ist zentral für die pädagogische und didaktische Gestaltung und Weiterentwicklung von Lernwerkstätten. Gleichzeitig hat die praxeologische Forschung zur Materialität von Bildungsprozessen in Lernwerkstätten ein erkenntnisproduktives Feld gefunden. Dieses in reformpädagogischer Tradition stehende offene Arrangement lenkt in besonderer Weise den Blick auf die Prozesse der Didaktisierung von Dingen und Räumen und die praktische (Um)Nutzung durch Menschen. Aus Siegener Sicht zeigt sich, dass hochschuldidaktische Arrangements zur Professionalisierung zukünftiger Lehrer*innen dann gewinnbringend sind, wenn Forschung, Pädagogik und die Adressat*innen gemeinsam das didaktisierte Setting beobachten und bearbeiten:

„Menschen – Dinge – Räume“. Die Frage: „Was geschieht in unserer Lernwerkstatt?“ wird idealerweise auf Dauer gestellt.

Literatur

- Brügelmann, Hans (2013): Labor oder Werkstatt? – Persönliche Einsichten aus 40 Jahren Lernen und Lehren in der Pädagogik. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 41-54.
- Combe, Arno & Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim: deutscher Studienverlag
- Ernst, Karin (1990): Lernwerkstätten. Regionale Zentren für die innere Schulreform. *päd extra & demokratische erziehung*, 3. Jg, H. 5, 6-10.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifizierung von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Glaser, Edith & Thole, Werner (2018): Einführung. Hinweise zum Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Glaser, E.; Koller, H.-C.; Thole, W. & Krumme, S. (Hrsg.): *Räume für Bildung – Räume der Bildung. Beiträge zum 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. 1. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), 17-23.
- Grunau, Thomas (2014): Bildungsprozesse zwischen Kindergarten- und Grundschulkindern in Auseinandersetzung mit den Dingen. Ergebnisse eines institutionenübergreifenden Lernwerkstattprojekts. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hagstedt, Herbert (1993): Brauchen Lernwerkstätten ein didaktisches „Kabinett“? In: Friedrich Jahresheft XI, 23-26.
- Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse (Hrsg.): *Lernwerkstätten Potenziale für Schule von morgen*. Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 137. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Hörning, Karl H. (1999): Kulturelle Kollisionen. Die Soziologie vor neuen Aufgaben. In: Hörning, K. H.; Winter, R. (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/Main, 84-115.
- Kasper, Hildegard (1994): Lernwerkstätten – neue Hoffnungsträger für die Lehrerbildung? In: *Grundschule*. 26. Jg., H. 5, 42-45.
- Kasper, Hildegard & Müller-Naendrup, Barbara (1992): Lernwerkstätten – die Idee – die Orte – die Prozesse. In: *Grundschule*. 24. Jg., H. 6, 8-11.
- Kekeritz, Mirja (2017): Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn. Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, Jochen (2017): *Schulische Materialität. Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. Berlin/Boston: De Gruyter Oldenbourg (Qualitative Soziologie, 23).
- Latour, Bruno (2001): Eine Soziologie ohne Objekt? Anmerkungen zur Interobjektivität. *Berliner Journal für Soziologie* 11. Jg., H. 2, 237-252.
- Müller-Naendrup, Barbara (2017): Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten Lehrerbildung. In: Greiten, S.; Geber, G.; Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.): *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster: Waxmann, 155-165.
- Müller-Naendrup, Barbara (2015): Wenn Grundschulkind und Studierende mit Muße lernen. Erfahrungen aus der Siegener Lernwerkstatt OASE. In: *Pädagogik*. 67. Jg., H. 10, 30-33.

- Müller-Naendrup, Barbara (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Räumliche Botschaften im Rahmen der Lehrerbildung. In: Schröteler v. Brandt, H.; Coelen, Th.; Zeising, A. & Ziesche, A. (Hrsg.): Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Medientheorie), 275-284.
- Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz.
- Sørensen, Estrid (2009): The materiality of learning. Technology and knowledge in educational practice. Cambridge und New York: Cambridge Univ. Press (Learning in doing).
- Weißhaupt, Marc; Hildebrandt, Elke; Hummel, Maria; Müller-Naendrup, Barbara; Panitz, Kathleen & Schneider, Ralf: Perspektiven auf das Forschen in Lernwerkstätten. In: Peschel, M. & Kelkel, M. (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 187-212.
- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch. In: Alkemeyer, Th.; Kalthoff, H. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper Räume Objekte. Weilerswist: Velbrück, 261-282.
- Wittgenstein, Ludwig (1977): On certainty. Über Gewißheit. Oxford: Basil Blackwell [zuerst 1969].

Praxis von und in Hochschullernwerkstätten

Marc Godau und Sandra Tänzer

Die Drehscheibe als Ding. Eine empirische Studie über die Herstellung eines didaktischen Materials in einem Lernwerkstattseminar

Zusammenfassung

*Eine Besonderheit von (Hochschul-)Lernwerkstätten besteht im Vorhandensein pädagogisch-didaktisch arrangierter Dinge. Neben Tischen und Stühlen zählen dazu etwa bereitgestellte Materialien wie Werkzeuge, Bücher oder Spiele in Regalen und Schubkästen, die Lernprozesse in unterschiedlicher Weise begleiten. Ebenso kann dort auf Dinge gestoßen werden, die von Studierenden für Schüler*innen als sogenannte Lernmaterialien entwickelt wurden. Diese sollen zentrales Thema des vorliegenden Artikels sein.*

*Am Beispiel einer Drehscheibe soll im Kontext der Erforschung des Lernens in einer Lernwerkstatt als soziomaterieller Praxis der Entwicklungsprozess eines Lernmaterials für Grundschüler*innen nachverfolgt werden. Daraus lassen sich Erkenntnisse über die Frage ableiten, welchen Beitrag Lernwerkstätten zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen leisten. Die Ergebnisse stehen im größeren Kontext der forschungsbasierten Implementierung und Evaluation einer Hochschullernwerkstatt an der Universität Erfurt.*

1 Die Bedeutung von Dingen im pädagogischen Kontext

Unser Alltag ist durchdrungen von Dingen, denen wir unterschiedliche Bedeutung zuschreiben und deren Mitwirkung nicht selten unsichtbar ist. Sie sind eingebunden in Praktiken vom Kaffeekochen über das Fahrkartenlösen und Verfassen von Texten bis hin zum Erstellen und Präsentieren von PowerPoint-Folien. Mit der (Wieder-)Entdeckung der Dinge in den Erziehungswissenschaften geht ein verändertes Verständnis der Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding einher (Nohl & Wulf 2013). Als sogenannter *material turn* in den Erziehungswissenschaften setzte das in den letzten Jahren neue Impulse für die Erforschung von Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozessen (Überblick siehe Rabenstein 2018). Beeinflusst von (Post-)Phänomenologie, den Science and Technology Studies sowie Praxistheorie geht es im Kern um die Betonung eines eigenständigen Anteils

der Dinge oder nichtmenschlicher Akteure an der Konstitution des Sozialen. Dabei emergieren Mensch und Ding in soziomateriellen Praktiken. Das wendet sich gegen eine Vorstellung von den Praktiken vorausgehender Subjekte und Objekte. Untersucht wird das Mitwirken von Artefakten, Objekten, Technologien, Dingen usw. in Wissenspraktiken, in denen Relationierungen zwischen bzw. das Gefüge (*assemblage*) aus menschlichen und nichtmenschlichen Akteur*innen als Aspekte der Professionalisierung in den Fokus rücken (vgl. Mulcahy 2014, 56).

Ausgehend von der Kritik einer menschenzentrierten Perspektive auf die Konstitution des Sozialen wird immer wieder betont, wie in den Bildungswissenschaften Dinge auf einen dienenden Charakter, auf Zweck-Mittel-Beziehungen, auf Lehr-Lernmittel, auf Werkzeuge, auf Instrumente, auf teleologisches Handeln reduziert werden (Fenwick & Edwards 2013; Lange 2017). Oder sie bleiben innerhalb der unterrichtlichen Praxis völlig intransparent und rücken in den Bereich des impliziten Wissens (Kraus, Buhl & Carlsburg 2014). Gedacht sei an die Stühle an Tischen, die Körper stilllegen und die Konzentration auf den vermeintlichen Unterrichtsgegenstand ermöglichen. In der Unterrichtsplanung wird nur selten die Mitwirkung der Dinge an der Didaktisierung von Unterricht einbezogen, wohl aber bemerkt, wenn sie fehlen oder zu Bruch gehen. Gegen diese Sichtweise steht eine Perspektive, die Mensch und Ding als in sozialen Praktiken aufeinander abgestimmt betrachtet, woraus menschliche Orientierungen und dingliche Eigenschaften hervortreten (vgl. ebd., 50; Nohl, 2013, 194). Für die Forschung ergibt sich daraus der Anspruch, Dinggebrauch und Dingbedeutung in ihrer Emergenz, Kontingenz und Situiertheit zu beobachten (vgl. Rabenstein 2018, 21f.).

2 Die Dinge in Hochschullernwerkstätten

Eine Betrachtung der Dinge in Lernwerkstätten führt zu einem zum gestalteten Raum, dem Mobiliar, bestehend aus Regalen mit allerlei Materialien, den Tischen, Stühlen usw. Sie zeigen auf eine Praxis des Lernens, die sich maßgeblich von anderen Seminarräumen unterscheidet. Der Raum wird, um es mit Barbara Müller-Naendrup (2013) zu sagen, zum „dritten Pädagogen“ und wirkt in diesem Akteur-Status anregend, auffordernd. Zum anderen werden Lernwerkstätten bewohnt von unzähligen, mitunter selbstgebauten Materialien. Sie konfrontieren Mitarbeiter*innen nicht nur mit Entscheidungen darüber, welche Fächer, Themen, Personen, Lernpraktiken wie Lesen, Bauen oder Experimentieren in der Lernwerkstatt dominieren, sondern zudem auch, was behalten, neu angeschafft oder weggeworfen werden kann. Da sind einerseits die Bücher, Spiele, Musikinstrumente, Scheren, Stifte usw., die in Lernprozesse integriert werden. Andererseits sind es die entwickelten Materialien von Studierenden, die zu Fragen über

die ästhetische und epistemische Orientierung der Lerwerkstatt sowie den Umgang mit einem drohenden Überfluss der Dinge führen.

Im Diskurs um Hochschullernwerkstätten spielt die Frage der Materialität deshalb eine zentrale Rolle. Räumlichkeit und Dinglichkeit werden in Lernwerkstätten als wesentliche Wirkmomente der Hervorbringung eines selbstständigen, selbstbestimmten, entdeckend-lernenden Subjekts hochschulischer Praxis betrachtet. Dieses Subjekt entwickelt im Umgang mit dem ihm vorfindlichen Dingen im Raum Fragen und Problemstellungen, die Ausgangspunkt von Lernprozessen bzw. der Kompetenzentwicklung werden.

Fragt man differenzierter nach Qualitäten der in Lernwerkstätten anwesenden Dinge und den mit ihnen verbundenen Gebrauchsformen, so finden sich nur wenige konkrete Hinweise und kaum empirische Befunde.

Für Lehmann (2013, 57) ist im Dinggebrauch die „individuelle, konstruktive Auseinandersetzung mit einem frei gewählten (Lern-)Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven“ bedeutsam, woraus Anforderungen an die Kontingenz des Gegenstandes erwachsen. Schneider hebt die Exemplarität der vorhandenen Ding- und Materialsammlung hervor. Sie bietet „vielfältige Zugriffsmöglichkeiten auf die darin liegenden Lernideen, deren Sinn in der Auseinandersetzung (re-)konstruiert, analysiert und für Lernprozesse zugänglich gemacht werden kann. Die Materialien besitzen u.a. haptische und ästhetische Qualitäten, sie können Erinnerungsanker in die eigene Vergangenheit sein oder modellbildend für eine Idee, die man verwirklichen bzw. veranschaulichen will“ (Schneider 2016, 107f.).

Empirisch haben bislang nur Wiesemann und Lange (2015) das Verhältnis zwischen Dingbedeutung und Dinggebrauch in phänomenologischer Perspektive mit Bezug zur Siegenger Lernwerkstatt OASE reflektiert. An diese Lücke schließt die hier dargestellte Teilstudie aus dem Projekt „Implementation und Evaluation einer Hochschullernwerkstatt“ an der Universität Erfurt an.

3 Zielsetzung und Design des Projekts

Seit 2016 wird im Rahmen der Bildungsinitiative Lehrerbildung (BMBF) die Implementation und Evaluation einer Lernwerkstatt in die lehramtsrelevanten Strukturen der Universität Erfurt begleitet (Godau et al. 2018). Die formative Evaluation, in deren Kontext sich dieser Beitrag verortet, umfasst die qualitative Begleitforschung von Lernwerkstattseminaren in Form von Gruppendiskussionen, Einzel- und Partnerinterviews mit Studierenden, Dokumentenanalysen (u.a. Lerntagebücher und Reflexionsberichte) sowie Gruppendiskussionen mit Dozierenden. Die Auswertung folgt im Stil konstruktivistischer Grounded Theory (Charmaz 2006), die in Anerkennung der Konstruiertheit von Forschung eine

starke Situierung der Ergebnisse als „plausible accounts“ (ebd.; 124) anstrebt. Sukzessive wird in einem iterativ-zyklischen Forschungsprozess aus Datenerhebung und auswertung (hier vor allem Verfahren des ständigen Vergleichens) eine gegenstandsbegründete Theorie konstruiert.

Zentral für den vorliegenden Beitrag ist die Frage, inwiefern die Lernwerkstatt aus soziomaterieller Perspektive zur Professionalisierung angehender Lehrer*innen beiträgt.

Die folgenden Ausführungen schließen an diese Frage an, indem an einem Fall konkret Lernprozesse nachverfolgt werden sollen. Andererseits gehen die Analysen darüber hinaus, indem mit einem starken Fokus auf die Soziomaterialität die Herstellung eines Lernmaterials als performative Hervorbringung eines vermeintlich solitären Dings als didaktisches Objekt – einer Drehscheibe – untersucht wird. Grundlage der Beantwortung der Frage nach der Materialisierung der Drehscheibe bilden qualitative Daten aus der Begleitung eines Lernwerkstattseminars im Wintersemester 2016/17 an der Universität Erfurt. Darin hatten Studierende paarweise unter der Themenstellung »Luther in Erfurt« im Laufe eines Semesters Materialien für Schüler*innen erstellt. Die Studierenden führten Lerntagebücher und reflektierten ihr Material in einer Hausarbeit. Zudem wurden die Studierenden in Zweiertteams zu drei Zeitpunkten – am Anfang, in der Mitte sowie am Ende des Seminars – interviewt.

Die für den in diesem Beitrag aufgearbeiteten Fall begleiteten Studierenden entwickelten eine Stationsarbeit entlang bedeutsamer Lebensstationen Luthers, die in Tabelle 1 zusammengefasst ist.

Tab. 1: Stationsarbeit: Lebensstationen Luthers

LEBENSSTATION LUTHERS	ÜBERLICK
ERFURT	Den Schüler_innen werden 5/6 Fotos von ihnen bekannten Orten mit Luther-Bezug in Erfurt vorgestellt sowie auf einer Karte angezeigt. Anschließend entwerfen die Schüler_innen zu jedem Ort mit Kostümen und Requisiten ein Standbild und fotografieren sich selbst mit einer Kamera .
WITTENBERG	Die Schüler_innen verfassen wie Luther ein Thesenpapier zu einem Thema. Dieses wird mit Hammer und Nagel auf einem Brett befestigt.
EISENACH	Die Schüler_innen übersetzen eine Geheimschrift von einem Aufgabenblatt mithilfe einer selbst gebastelten Drehscheibe . Die Lösung schreiben sie mit einem Schreibutensil auf das Arbeitsblatt .

Die Drehscheibe gehört zur dritten Station: Luthers Leben, insbesondere seine Übersetzungstätigkeit, in Eisenach auf der Wartburg. Sie darf nicht losgelöst von ihrer Situierung in das Lernwerkstattseminar betrachtet werden, aus dem sie als Ergebnis der Bearbeitung einer offenen Aufgabenstellung hervorgeht. Nicht zuletzt ist sie Teil der Seminarleistung, nämlich innerhalb von drei Monaten Lernmaterialien für Kinder zum Thema Luther inklusive einer Handreichung für Lehrende zu entwickeln und in einer schriftlichen Arbeit zu reflektieren.

4 Ergebnisdarstellung

Wie an anderer Stelle genauer erläutert (Godau et al. 2018), führen Werkstattseminare in ihrer Differenz zu „traditionellen Seminaren“ bei den Studierenden zu Verunsicherung. Um Sicherheiten herzustellen und (Selbst-)Vertrauen im Sinne eines Erwartungsvorschusses hinsichtlich der Bewältigung dieser für sie ungewohnten Seminarsituation aufzubauen, greifen sie auf verschiedene Strategien zurück: Strategien im Hinblick auf die Sache (*Wissen konstruieren*), die Gruppenarbeit (*Handeln in der Lerngemeinschaft*) und die Aufgabe (*Präsentieren*). Ergänzend zu diesen empirischen Befunden über das Lernen in einem Werkstattseminar wird im Folgenden der Fokus auf das Netzwerk relevanter Akteur*innen gelegt, aus dem ein didaktisches Material, die bereits erwähnte „Drehscheibe“, hervortritt. In den Analysen wurde dazu den relevanten Akteur*innen innerhalb der sich konstituierenden *assemblage* gefolgt, um ihre Verwebung in Praktiken und Diskurse nachzuzeichnen. Und schließlich sollen davon die präkonfigurierten Umgangsweisen, die designten Affordanzen bzw. die antizipierten Mensch-Ding-Relationen (vgl. Jörissen 2015, 222f.) der adressierten Schüler*innen abgeleitet werden. Offen bleibt dabei, wie und ob die mit der Drehscheibe angebotenen Subjektivierungsformen vonstattengehen. Wichtig ist vielmehr, wie durch das Design Angebote gemacht werden, um zu Nutzer*innen des Lernmaterials zu werden.

4.1 Entwicklung eines Lernmaterials im Zusammenspiel eines Netzwerks nichtmenschlicher und menschlicher Akteur*innen

*Dozierende und Mitstudierende als menschliche Akteur*innen*

Wendet man sich menschlichen Akteur*innen im Netzwerk zu, so rücken zuerst Mitstudierende und Dozierende in den Fokus. Sie sind Teil einer Lerngemeinschaft im universitären Lernwerkstattseminar und spielen deshalb für unsere Fragestellung eine bedeutsame Rolle. Diese Gemeinschaft lässt sich in Anlehnung an das Konzept situierten Lernens in *Communities of Practice* als „groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it

better as they interact regularly“ (Wenger 2015, 1) fassen. Um einen gemeinsamen Wissensbereich herum, die Entwicklung didaktischen Materials für Grundschulkinder, wird eine kollektive Praxis entwickelt. Zu den geteilten Praktiken zählen das Erstellen von Materialien in Studierendenteams, spontane Feedbackgespräche und offener Austausch, initiierte gemeinsame Reflexionstreffen sowie gemeinsame Ausflüge als Gruppe.

Dozierende treten einerseits als Expert*innen für die Arbeit mit Grundschüler*innen und das Lernen in einer Lernwerkstatt in Erscheinung und stehen andererseits für eine sukzessive Konkretisierung leistungsbezogener Kriterien. Die Dozierenden schränken die Themen wider die Erwartung der Studierenden nicht ein und wertschätzen jeden Vorschlag. Diese anfängliche Komplexitätssteigerung ist maßgeblich für die Herausbildung eines Diskurses um ein anderes Lernen im Lernwerkstattseminar.

Konkret bedeutet dies, dass Studierende und Dozierende innerhalb des Lernwerkstattseminars auszuhandeln beginnen, wie und was getan und am Ende bewertet werden soll.

Zu den Materialien selbst erhielten die Studierenden anfangs verbale Rückmeldungen zur Praktikabilität des Materials für die Zielgruppe. Auch ästhetische Ansprüche der Dozierenden wurden thematisiert. Damit erhielt das Feedback eine regulative Funktion im Kontext der Erstellung eines unbekannten Produktes. Zur wissensbezogenen Differenz „richtig vs. falsch“ kommt die ästhetische Differenz „gut vs. schlecht“ mit Bezug zu Ansprüchen der Dozierenden hinzu: die Materialien sollen den Dozierenden „gefallen“. Im Verlauf des Seminars läuft die zunehmende Konkretisierung von Materialien seitens Studierender mit einer zunehmenden Konkretisierung von bewertungsrelevanten Leistungskriterien seitens Dozierender zusammen. Mitstudierende werden hingegen einbezogen, wenn kreative Ideen für die Umsetzung der eigenen Materialidee nicht selbst gefunden werden *können*. Damit sind die Interaktionen zwischen Studierenden primär auf die Ausführung konkreter Vorstellungen gerichtet.

Bedeutsam für die Betrachtung des Agierens in der Lerngemeinschaft ist vor diesem Hintergrund die performative Hervorbringung von Fortschritt. Fortschritt zeigen bezieht sich dabei insbesondere auf diskursiv-materielle Praktiken innerhalb der gemeinsamen Treffen in der Lernwerkstatt. Dort wird nicht nur über die Materialentwicklung gesprochen, sondern man zeigt einander die – v.a. durch das Hinlegen von Büchern, Heften, Arbeitsmaterialien – unfertigen Lernmaterialien. Durch das Vorstellen begonnener, bearbeiteter Materialien und den fragenden Austausch darüber mit Anderen wird gezeigt und beobachtbar gemacht, dass gearbeitet wird.

So spricht Studentin 2 im zweiten Interview darüber, wie im Motivations- und Ideentief der Gruppe das farbige Gestalten des Kartons ihres Brettspiels Fortschritt kennzeichnete. Die beiden Studentinnen entschließen sich dazu,

„wir malen jetzt halt (...) äh das irgendwie farbig an und kennzeichnen dass man sieht, dass es ein Fortschritt zu dem Stand davor gibt, dass man irgendwas macht auch wenn's (...) jetzt (...) jetzt auch nicht so wichtig ist aus diesem Grund haben wir dann auch das angemalt, dass man sieht es ist ein Fortschritt zum letzten Mal zu erkennen“ (Studentin11 #01:03:38-3#).

Die Materialisierung der Drehscheibe wirkt zurück auf zukünftige Entscheidungen und Handlungen.

Ähnliches betrifft den Vergleich mit den anderen Gruppen im Seminar, von denen ebenfalls erwartet wird, dass auch sie sich weiterentwickeln und zeigen, erfolgreich zu arbeiten.

Dabei werden optische Veränderungen als Leistung verhandelt, denn da die Gruppen im Seminar voneinander nicht genau wissen, was die anderen tun oder schon getan haben, sind optische Änderungen legitime und letztlich inhaltlichen Fortschritten gleichwertige Änderungen.

Mit Blick auf die Struktur dieser Lerngemeinschaft wird für die Studierenden virulent, Materialien divers zu gestalten, um nicht in Situationen zu kommen, ähnliches Lernmaterial wie eine oder mehrere Gruppen entwickelt zu haben. Ähnlichkeit wurde in Interviews mit dem Risiko des Abkupferns begründet, was die Schlussfolgerung auf Suche nach Originalität plausibel macht.

*Weitere (nicht)menschliche Akteur*innen*

Die Ausbildung eines Netzwerkes um das Lernmaterial herum geht einher mit der Einbindung weiterer humaner (u.a. ein Pfarrer und eine Förderpädagogin) und nichthumaner (u.a. Museumsflyer, Suchmaschine Google) Akteur*innen.

Der Pfarrer wird zum wesentlichen Akteur im Herstellungsprozess der Drehscheibe. Er steht mit einer der beiden Studentinnen in einem familiären Verhältnis, hat Erfahrungen aus dem Religionsunterricht und der Christenlehre, was ihn als Experten für religionsdidaktische Fragen qualifiziert. Den beiden Studierenden hat er, so deren Bericht im Interview, *„gesagt, dass das eigentlich so auch ein interessantes Thema zur Reformation einfach ist, was man gut umsetzen kann für Grundschüler“*. Hatte sich die fachdidaktische Ausrichtung der Drehscheibe durch einen Besuch des als Religionslehrer arbeitenden Pfarrers bereits herauskristallisiert, schärfte sich die Zielgruppe durch den Besuch einer Förderschule. In Folge dessen wurden Förderschulmaterialien als multisensorische Materialien wahrgenommen – ein Merkmal, das auf die Drehscheibe nicht zutraf. Daraufhin wurden Förderschul-

kinder als Zielgruppe aus dem Material ausgeschlossen. Im Interview begründet Studentin11 dies damit,

„dass äh die Kinder [= die Förderschülerinnen und -schüler; M.G.] sehr sehr viel über ihre Sinne gehen und vor allem Dingen viel so mit Musik oder Bewegung machen und das sind so Sachen die zum Beispiel wir bei unserem Projekt gar nicht mit drin haben, weil wir hauptsächlich was haben wo sie auch selber irgendwie was lesen müssen oder schreiben müssen und sind da jetzt nicht so sehr über die ganzen Sinne gegangen“ (Studentin11 #00:06:04-6#).

In der Differenz zu musikalischen und körperlichen Zugängen wird für die eigene Stationsarbeit hauptsächlich Lesen/Visualität und Schreiben/Handbewegung betont.

Diese diskursive Differenzierung in zielgruppenspezifische und nicht-spezifische Lerner*innen reduzierte im mittlerweile fortgeschrittenen Herstellungsprozess Komplexität, was sich vor allem in der Verhinderung zusätzlichen Aufwands auswirkte. Dennoch resultierte daraus im weiteren Arbeitsprozess ein Farbwechsel der Drehscheibe von schwarz-weiß zu rot-blau. Zudem wurde in der schriftlichen Handreichung das Material didaktisch weit gehalten, womit wir eine Delegation der Verantwortungen an die später ausführende Lehrkraft meinen. Abänderungen wie die Anpassung an eine konkrete Schüler*innenschaft sollen fortan von der jeweiligen Lehrkraft in Eigenregie vorgenommen werden.

Zu ergänzen ist, dass im Zuge der fortschreitenden Erstellung eines haptisch-erfahrbaren, materiellen Ergebnisses inhaltliche Aspekte weniger variabel, weniger kontingent wurden. Je mehr vom Material fertig wurde, je mehr Entscheidungen manifest waren, desto weniger grundsätzliche fachdidaktische Änderungen ließen sich einbringen. Vielmehr wurde die Anpassung an bereits Bestehendes zur Orientierung im weiteren Fortgang. So veränderte etwa auch der zunehmende Textkorpus an Arbeitsblättern die Zielgruppe von 1./2. Klasse auf 3./4. Klasse.

4.2 Projektierung von Lernpraktiken der Schüler*innen durch die Drehscheibe als didaktisches Material

Nachdem gezeigt wurde, wie Studierende ihren Lernprozess gestalten, soll im nächsten Schritt spezifischer der Frage nachgegangen werden, wie die Schüler*innen mit der Drehscheibe umgehen sollen bzw. wie die Drehscheibe „wissenswert gemacht“ (Wiesemann & Lange, 2015, 87) wird. Das Ziel der Nutzung besteht darin, dass die Schüler*innen das Wort Gottes übersetzen und dabei lernen, dass Übersetzen Hilfsmittel bedarf. Genauer handelt es sich um die Übersetzung verschiedener Sprachen: Luthers Übersetzung vom Latein ins Deutsche wird transformiert in die Übersetzung von Piktogrammen mit biblischen Motiven in Buchstaben.

Das dazu entwickelte Material besteht aus einem Arbeitsblatt mit abgebildeten Symbolen sowie der Kopiervorlage einer Drehscheibe mit 26 unsystematisch an-

geordneten Piktogrammen (im Sinne von als Geheimschrift eingeführten Symbolen), die für Buchstaben stehen.

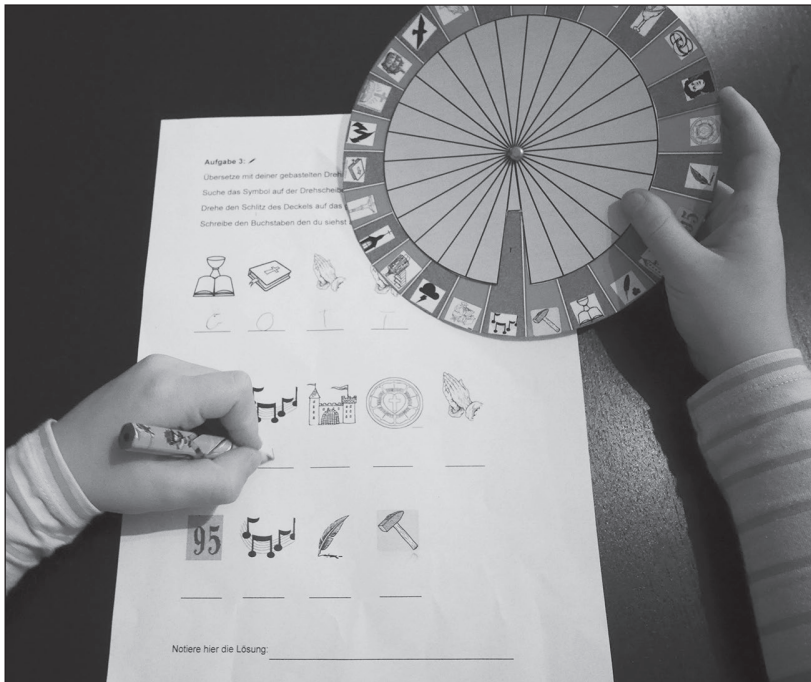


Abb. 1: Arbeitsblatt und Drehscheibe

Die von den Kindern zu bastelnde Drehscheibe zeigt sich als unsystematisch, aber nicht unverständlich. Das heißt, dass die Buchstaben inklusive ihrer jeweiligen Symbole bekannt sind, aber keiner inhärenten Logik folgen: Weder sind die Buchstaben alphabetisch angeordnet, noch stehen die Piktogramme in einer direkten Verbindung (z.B. durch gleiche Anfangsbuchstaben wie Feder = F). Das Material affordiert nicht nur durch die Kreisform ein Drehen, sondern ebenso ein Suchen, denn die Drehscheibe verdeckt stets 25 der 26 Symbol-Buchstaben-Kombinationen und zeigt das 26. Symbol in einem Sichtfenster. Das zwingt zum fortwährenden Nutzen. Diese Einschränkungen sollen Luthers Schwierigkeit im Übersetzungsprozess verdeutlichen, der mühsam war und zugleich höchster Konzentration bedurfte. In das Material sind zwei weitere Schwierigkeiten eingebaut. Erstens gibt es leichtere (z.B. Gewitter) und schwerere (z.B. Münze) Symbole. Hier geht es um die Abstraktionsgrade der Piktogramme. Beispielsweise wird Gewitter problemlos mit dem Ereignis bei Stotternheim im Juli 1505 assoziiert, nach dem Luther beschließt, ins Erfurter Augustinerkloster einzutreten, um

Mönch zu werden. Die Münze als Symbol für Luthers Kritik am Ablasshandel wird hingegen als schwieriger betrachtet. Zweitens fällt es schwer, die mitunter ähnlichen Symbole zu unterscheiden. Das Fehlerrisiko steigt, weil sich das Material mehrdeutig zeigt. Dies dient ebenfalls dazu, das Problem des Übersetzens zu verdeutlichen, dem Luther gegenüberstand. Im Unterricht sollen die Kinder in der Gruppe arbeiten, weil – so die Begründung – auch Luther nicht allein gearbeitet hat, sondern seine Übersetzungen mit anderen diskutierte.

Aus den Interviews lassen sich vier an das Material gerichtete didaktische Kriterien identifizieren, in denen affektive, kognitive und haptische Aspekte miteinander verschmelzen:

- Erstens wird die Orientierung an antizipierten Umgangsweisen, die für *Kinder interessant bzw. cool* sind, genannt; „*es ist halt cool für die Kinder was zu übersetzen*“ (Studentin10 #00:41:39-2#).
- Zweitens orientiert sich das Material am erwarteten *Vorwissen der Schüler*innen*. Die Drehscheibe soll keine Erstbegegnung mit Luther sein. Ausgegangen wird entweder von einem frontalunterrichtlichen Setting, in dem die jeweilige Lehrkraft den Schüler*innen Fakten über Luther vorgetragen hat, oder alternativ ein bebildertes Buch über Luther das benötigte Vorwissen vermittelt. Damit wird das Material durch seine handlungsorientierte Ausrichtung qualifiziert; die Drehscheibe ist der Gegenentwurf zum Frontalunterricht.
- Auf diese Weise setzt die Drehscheibe drittens eine *Differenz zum vermeintlich herkömmlichen Lernen*. Die Drehscheibe ist Ausnahme, ermöglicht abwechslungsreiches Lernen. Hier wird im Interview an das Lernwerkstattseminar angeschlossen, das auch abwechslungsreiches Lernen nach Aussagen der Studierenden intendiere.
- Und viertens orientierte sich die Drehscheibe daran, dass Kinder *etwas in der Hand haben*, dass sie etwas tun: Die Schüler*innen basteln in Gruppen eine Drehscheibe und drehen sie mit den Händen bei jedem einzelnen Übersetzungszug.

Aus der Perspektive der Studierenden dokumentiert sich in ihren Vorstellungen damit ein interessiertes, motiviertes sowie zugleich mit Vorwissen ausgestattetes und mit den Händen agierendes Schüler*innen-Subjekt, das die Drehscheibe nutzt. Diese wird im Gebrauch zu einer „Übersetzungstechnologie“. Übersetzen mit der Drehscheibe bedeutet ein Hantieren mit Arbeitsblatt (lesen & beschreiben), Drehscheibe (drehen und positionieren des Fensters) und Schreibutensil (aufschreiben & sichtbar machen). Dass die Kinder überhaupt mit der Aufgabe beginnen, liegt an der Funktion der Drehscheibe im Kontext der gesamten Stationen. Die Schüler*innengruppe muss Arbeitsaufträge auf dem Arbeitsblatt erfüllen. Erst das ausgefüllte Arbeitsblatt ermöglicht ein Weiterkommen zur nächsten Station. Insgesamt ist das eine Routine bzw. ein Konditionalprogramm, wodurch

alle drei Stationen (Erfurt, Wittenberg und Eisenach) zusammengehalten werden: Arbeitsauftrag lesen und die Ergebnisse auf dem Arbeitsblatt zusammentragen. Wenn die Station durch Fertigstellung des Arbeitsblattes erfüllt ist, kann zur nächsten Station gewechselt werden. Um dieser Forderung nachkommen zu können, muss die Drehscheibe gebastelt werden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Welche Bedeutung die Dinge im Hinblick auf Professionalisierung von Lehrer*innen haben, ist bislang nicht umfassend beantwortet worden. Bekannt ist zunächst, dass *Lehrperson-Werden* einschließt, mit schulischen Artefakten umzugehen. Dazu wurde in diesem Artikel weniger gezeigt, wie Studierende in vorhandene Dingwelten sozialisiert werden, sondern wie sie selbst Artefakte gestalten.

Im ersten Teil der Ergebnisdarstellung standen die unterschiedlichen diskursiv-materiellen Verquickungen relevanter Akteur*innen im Konstruktionsprozess der Drehscheibe als didaktisches Material im Mittelpunkt. Auffällig für den vorgestellten Fall ist, dass menschliche Akteur*innen wie Pfarrer und Lehrerin für fachdidaktische Fragen stehen, während nichtmenschlichen Aktanten wie Flyer, Bücher und Internet eher der Wissenskonstruktion über das historische Phänomen selbst vorbehalten sind.

Gezeigt wurde, wie im Laufe der Herstellung Differenzierungsprozesse im Hinblick auf Inhalt, Zielgruppe und Gestalt des Lernmaterials ablaufen. Mit dieser Ausdifferenzierung geht ebenso eine Beschränkung einher: Je weiter die Fertigstellung der Drehscheibe in Form und Inhalt usw. voranschreitet, desto weniger kann verändert werden. Damit muss hier von einer Wechselseitigkeit von Offenheit und Endgültigkeit in der Gestaltung des Lernmaterials ausgegangen werden. Mit jeder Festlegung bestimmt das bis dahin fertiggestellte Lernmaterial zunehmend, worüber nachgedacht, was verändert, was hinzugefügt oder weggenommen werden kann.

Der zweite Teil der Ergebnisdarstellung gibt Aufschluss über Lernverständnisse, die sich im Laufe der Erstellung der Drehscheibe herausbilden. Lernen mit der Drehscheibe wird als mit den Händen *behandeln*, als praktisches Tun in einem Kollektivzusammenhang konzipiert. Rekuriert man an dieser Stelle auf Kalthoffs Unterteilung materieller Objekte im Grad ihrer Didaktisierung (vgl. 2014, 874f.), so bewegt sich die Drehscheibe im Bereich zwischen mittlerer und hoher Didaktisierung¹. Das Material ist ‚selbstredend‘, also hoch didaktisiert, wodurch das Lehren einerseits ans Material delegiert wird (z.B. Arbeitsblätter) und anderer-

1 Dabei geht es um die Frage, inwiefern im Unterricht Objekte allein (hoher Grad), mit einiger (mittlerer Grad) oder mit viel sprachlicher Unterstützung im Unterricht genutzt werden können.

seits das Handeln der Lehrperson eigentümlich dunkel bleibt. Für die zu nutzende Drehscheibe geben Arbeitsblätter nicht nur Arbeitsaufträge, sondern auch Rückmeldung. Bei der Drehscheibe handelt sich somit um Selbstlernmaterial im Kontext einer Stationsarbeit, ohne dass deren technologischer Charakter von den Studierenden kommentiert oder problematisiert wird.

Der Einsatz der Dinge im Unterricht steht so in einem Verweisungszusammenhang mit dem Verständnis von Lernen und Lehren, auf das unsere Analysen vorläufige Rückschlüsse zulassen. Die Drehscheibe forciert selbsttätiges Schüler*innenhandeln in einer Gruppe in Bezug auf einen historischen Gegenstand; faktisch jedoch handelt es sich um ein transmissives, instruktionales Vorgehen, das sich nach Asbrand, Martens und Petersen (2013, 185) zeigt, „wenn die Dinge, die schulisch relevantes Wissen repräsentieren, [...] im Modus der Konkretisierung als Veranschaulichung vorgängig bekannten Wissens eingesetzt werden“.

Mit Röhl (2013) kann die Drehscheibe als Wissensobjekt gekennzeichnet werden, mit der Praktiken des Zeigens auf die Dinge ebenso verbunden sind wie das Sprechen über die Dinge (vgl. ebd., 114). An diesen soziomateriellen Praktiken zeigen sich wiederum aus professionstheoretischer Perspektive pädagogisch relevante Kompetenzen, die eine stärkere Berücksichtigung der Materialität bereits in der Ausbildung angehender Lehrer*innen unterstreichen.

Literatur

- Asbrand, Barbara; Martens, Matthias & Petersen, Dorte (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, Jg., Sonderheft 25, 171-188.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Los Angeles: Sage.
- Clarke, Adele (2012): *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer.
- Fenwick, Tara & Edwards, Richard (2013): Performative ontologies. Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. In: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4, Jg., H. 1, S. 49-63.
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen*bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz Ute; Hartmut Giest; Hartinger Andreas; Heinrich-Dönges, Anja & Bernd Reinthoffer (Hrsg.): *GDSU-Journal*, H. 8, 47-65.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin & Meyer, Torsten (Hrsg.): *Subjekt Medium Bildung*. Wiesbaden: Springer, 215-234.
- Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 Jg., H.6, 867-882.
- Kraus, Anja; Buhl, Mie & Carlsburg, Gerd- Bodo von (Hrsg.) (2014): *Performativity, Materiality and Time: Tacit Dimensions of Pedagogy*. *European Studies on Educational Practice*: Bd. 4. Münster und New York: Waxmann.
- Lange, Jochen (2017): *Schulische Materialität: Empirische Studien zur Bildungswirtschaft*. Oldenburg: De Gruyter.

- Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 55-65.
- Müller-Naendrup, Barbara (2013): Lernwerkstätten als „Dritte Pädagogen“. Räumliche Botschaften von Lernwerkstätten an Hochschulen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 193-206.
- Mulcahy, Dianne (2014): Re-thinking teacher professional learning: a more than representational account. In: Fenwick Tara & Neuland Monika (Hrsg.) Reconceptualising Professional Learning. Sociomaterial knowledges, practices and responsibilities. London & New York: Routledge, 52-66.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Sozialisation in konjunkturen, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräumen: Zum Aufwachsen mit materiellen Artefakten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16 Jg., Sonderheft 25, 189-202.
- Nohl, Arnd-Michael & Wulf, Christoph (2013): Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 Jg., Sonderheft 25, 1-13.
- Rabenstein, Kerstin (2018): Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja & Kreitz, Robert (Hrsg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung. Opladen: Barbara Budrich, 15-35.
- Röhl, Tobias (2013): Dinge des Wissens. Schulunterricht als sozio-materielle Praxis. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Schneider, Ralf (2016): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen. Eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten am Beispiel der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer, 107-118.
- Wenger, Etienne (2015): Communities of Practice: A Brief Introduction. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [letzter Zugriff am 01.09.2018].
- Wiesemann, Jutta & Lange, Jochen (2015): „Education in a Box“. Die Herstellung schulischer Artefakte in der Lehr-Lernmittelindustrie. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), H. 4, 80-91.

Marcus Berger und Barbara Müller-Naendrup

Kollaboratives Problem-Based Learning – Ein Kooperationsmodell der Hochschullernwerkstatt Erfurt und der OASE Lernwerkstatt Siegen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird ein Kooperationsprojekt der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen und der Hochschullernwerkstatt der Universität Erfurt vorgestellt. Im Fokus steht dabei die didaktische Konstruktion eines Seminars, welches sich thematisch mit der Schnittstelle inklusiver Lernumgebungen und digitaler Medien auseinandersetzt. Dabei wird das Lernen in Hochschullernwerkstätten mit dem Ansatz des Problem-Based Learnings (PBL) verknüpft. Ferner werden kollektive Lernprozesse mit besonderem Fokus auf kollaborative Zusammenarbeit fokussiert.

1 Einleitung

„Im Großen und Ganzen war es eine gute Erfahrung, die einen für das Leben vorbereitet. Man lernt sich mit fremden Menschen zu arrangieren, zu kommunizieren und Lerninhalte selbst zu entwickeln. Außerdem seine Zeit selbst einzuteilen, sich zu organisieren und selbständig zu arbeiten. Es wurde ein Blick über den Tellerrand ermöglicht, da man einen neuen Blick auf das Studium in anderen Bundesländern erhalten hat.“ (Zitat einer Seminarteilnehmerin aus ihrem Projekttagebuch)

Im Diskurs um Hochschullernwerkstätten gehört die Entwicklung und Evaluation von selbstorganisierten und kompetenzorientierten Lehr- und Lernkonzepten zu den zentralen Fragestellungen. Passend dazu bietet das Konzept des Problem-Based Learning (PBL) einen Ansatz, der ein interaktives Arbeiten in der Gemeinschaft ermöglicht sowie einen hohen Transfergehalt der Inhalte verspricht (Weber 2007).

„PBL als einzelne Seminarkonzeption macht nach dem Verständnis von Barrows [... dem Erfinder dieser Lernstrategie] wenig Sinn“ (Müller-Naendrup 2019, XX). Vielmehr wird empfohlen, die PBL-Strategie grundlegend in Hochschule und Schule umzusetzen, um die positiven Effekte dieser Lernsituationen nachhaltig zu sichern und Irritationen sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden zu vermeiden (Kek & Huijse 2017, 16). Unter Berücksichtigung dieser berechtigten

Einwände soll mit dem nachfolgenden Beitrag dennoch nur ein Einzelbeispiel eines Seminarprojekts vorgestellt werden, um im Sinne der best practice eine Basis für weitere Entwicklungen zu schaffen. Inspiriert von der Idee, die Schnittmengen (Müller-Naendrup 2019) von PBL und Hochschullernwerkstätten und der gegenseitigen Entwicklungspotentiale (ebd.) beider Settings im Lernwerkstatt-Kontext zu nutzen, ist eine kooperative Planungsinitiative zwischen den Universitäten Siegen und Erfurt entstanden. Ergebnis ist eine Erprobung der PBL-Praxis, die durch das konzeptionelle Selbstverständnis und den räumlichen Rahmen von Hochschullernwerkstätten erweitert wird.

Studierende aus der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen bilden zusammen mit Seminarteilnehmer*innen aus der Hochschullernwerkstatt Erfurt standortübergreifende Projektteams, die sich inhaltlich mit der Schnittmenge der beiden komplexen Themenfelder „Inklusive Lehr- und Lernsettings an Schule und Hochschule“ sowie „Kooperatives Lernen mit digitalen Medien“ beschäftigen. Dabei arbeiten die Studierenden fortlaufend über ein Semester mit Hilfe virtueller Kommunikationsplattformen zusammen.

Konzeptionell wird der Ansatz verfolgt, das Modell des PBL gezielt um Bestandteile des kollektiven Arbeitens (Kooperation & Kollaboration) zu erweitern.

2 Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten

Die Bedeutung und Attraktivität der PBL Strategie für den Bereich der Lehrer*innenbildung lässt sich international längst nachweisen (Filipenko & Naslund 2016). Ziel des PBL ist eine aktive Auseinandersetzung mit Problemen bzw. Schlüsselthemen aus Theorie und Praxis, die zur selbsttätigen und kooperativen Entwicklung von Handlungskompetenzen beitragen. Die Passung dieses Ansatzes mit dem konzeptionellen Selbstverständnis von Lernwerkstätten wird an vielen Stellen deutlich (Müller-Naendrup 2019).

Sowohl dem PBL als auch der Lernwerkstattidee liegt die gemeinsame Intention zugrunde, die Studiensituation und -qualität an Hochschulen zu verbessern. Weg von den üblichen Belehrungskulturen unterstützen beide Ansätze teilnehmer*innenorientierte Lernsituationen, die ein hohes Maß an Selbstständigkeit und konstruktive Auseinandersetzung mit praxisorientierten und nachhaltigen Themen zulassen, verknüpft mit der Hoffnung, dadurch eine höhere Studienzufriedenheit und Effektivität zu erreichen (Barrows & Lynda 2010, 8; Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 101).

Sowohl die gemeinsamen historischen Wurzeln, wie z.B. der Bezug zu Deweys Erziehungsphilosophie, als auch der Rückgriff auf konstruktivistische Lerntheorien bilden eine gemeinsame Basis (Reich 2003, 1 u. 3). Dies gilt auch für die Übereinstimmungen bei den Rollenzuschreibungen der Lehrenden und Lernenden. Die

Lehrperson arrangiert im Sinne einer Lernbegleitung die Lernsituation, gestaltet bei Bedarf instruierende Arbeitsimpulse, bereitet das Lernsetting in seinem organisatorischen Rahmen vor und ist schließlich auch bei Prüfungsanlässen in der Verantwortung (Weber 2007, 131-135).

Entsprechend des gemeinsamen konstruktivistischen Lernverständnisses wird sowohl im Kontext des PBL als auch in Lernwerkstätten *Lernen* als ein aktiver, konstruktiver und sozialer Prozess verstanden. Damit verbunden ist auch der Anspruch der verbindlichen Verantwortung für den eigenen Lernprozess *und* für die beteiligte Gruppe. In diesem Zusammenhang sollen Professionalisierungsprozesse initiiert und situierte Anwendungskontexte geschaffen werden, „in denen Studierende als zukünftige Lehrende jenes Spannungsverhältnis zwischen Übernahme und Abgabe von Verantwortung respektive pädagogischer Einflussnahme und Zurücknahme erfahren und reflektieren können“ (Kinne & Tänzer 2018, 244). Jedes Gruppenmitglied steht ‚Rede und Antwort‘ für sein Tun und Handeln und für die neuen Erkenntnisse, die im Rahmen der Lern- und Arbeitssituation erworben werden konnten (ebd. 246). Dabei wird nach Moust (2007) besonders in der Heterogenität einer Kleingruppe eine für den Lernprozess förderliche Ressource gesehen:

„You can learn a great deal from your peers, not least because of the mixed nature of the group, which will vary according to age, gender, experience and interpersonal skills. That does not mean that students will always agree with each other. Discussions will arise occasionally in which issues will be hotly contested [...]“ (ebd., 13).

Von daher bietet es sich für die Seminarkonzeption an, genau diesen „strategischen Erfolgsfaktor“ (Weber 2007, 59) zu übernehmen. Bewusst werden im Kontext des Seminarprojekts gemischte Arbeitsgruppen mit Siegerner und Erfurter Studierenden gebildet (s. Abb. 3), die sich im Rahmen kollektiver Lernprozesse mit für sie bedeutsamen Problemen auseinandersetzen.

3 Kollaboratives Problem-Based Learning im kollektiven Lernprozess

Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses wird Wissen u.a. in konkreten Situationen und in sozialen Kontexten generiert (Gerstenmaier & Mandl 2001, 5,12). Ferner fordern die zunehmende Komplexität der Informationsgesellschaft und deren Auswirkungen auf die Erschließung von Wissen ein teamorientiertes, multiperspektivisches Arbeiten (Honegger & Notari 2013, 31). Das pädagogische Arbeiten in (Lern-)Gemeinschaften stellt einen vielversprechenden

Ansatz dar, sich im Kollektiv professionell und gewinnbringend mit komplexen Herausforderungen auseinander zu setzen (Bonsen & Rolff 2006).

Die gezielte Förderung von Gruppenlernprozessen bildet ein zentrales Moment der hochschuldidaktischen Konzepte vieler Lernwerkstätten. Dies trifft entsprechend auch auf die Konzepte der beiden universitären Einrichtungen „OASE-Lernwerkstatt Siegen“ (Gruhn & Müller-Naendrup 2017, 104ff.) und „Hochschullernwerkstatt Erfurt“ (Godau et al. 2018, 56) zu. Gruppenlernprozesse können mit verschiedenen vielversprechenden Potentialen aufwarten. Beispielsweise sind hier größere und heterogene Ressourcen in Bezug auf Wissen und Methoden zu nennen sowie potentielle Synergieeffekte. Andererseits bestehen gleichzeitig diverse Risikofaktoren beim gemeinschaftlichen Lernen, beispielsweise bezüglich der Effektivität der Lernprozesse (Thalemann 2003, 1).

„Der Begriff „Kollaboration“ war mir vorher nicht bekannt gewesen, den Unterschied zur Kooperation empfand ich allerdings als sehr interessant und positiv. Ich hatte große Hoffnung darin, dass die Gruppenarbeit in diesem Seminar nicht nur anders, sondern auch besser verlaufen würde als in bisherigen Seminaren.“ (Zitat einer Seminarteilnehmerin aus ihrem Projekttagebuch)

Wie es im vorgestellten Zitat angedeutet wird, ist es zunächst wichtig, zwei grundlegende Konzepte zu unterscheiden, um sich gruppenbasierten Lernprozessen anzunähern. Während die Konzepte „Kooperation“ und „Kollaboration“ im deutschen Sprachraum weitestgehend synonym verwendet werden, wird im englischen Sprachraum an dieser Stelle differenzierter unterschieden. Kooperative Zusammenarbeit meint hier eine starke Funktions- und Arbeitsteilung, die einen additiven Charakter im Sinne einer Wissensteilung aufweist. Beim Konzept der Kollaboration überwiegen hingegen interaktive Austauschprozesse. Ein synchroner Vorgang der ko-konstruktiven Wissensgenerierung steht dabei im Fokus. Die einzelnen Schritte der Wissensaneignung lassen sich nicht einzelnen Personen zuordnen. Es werden nonsummative Prozesse befördert, die im Ergebnis mehr beinhalten können als die reine Addition von Einzelleistungen (Bornemann 2012, 77-79 siehe auch Abb.1).

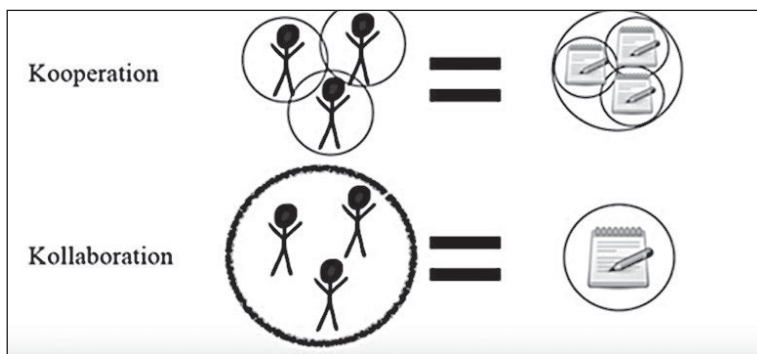


Abb. 1: Schematische Darstellung Kooperation und Kollaboration (vgl. Bornemann 2012, 78)

Der didaktische Ansatz des PBL bietet Möglichkeiten, die Konzepte Kooperation und Kollaboration zu nutzen (Weber 2007, 11). Durch eine gezielte Adaption verschiedener Arbeitsphasen ist es möglich, Strukturelemente zu schaffen, welche die Anbahnung kollaborativer Sequenzen forcieren.

Das nachfolgend beschriebene Seminar verdeutlicht diese Vorgehensweise und ihre Potentiale.

4 Vorstellung eines Seminarprojekts als Best-Practice-Beispiel für kollaboratives Problem-Based Learning

Kollaboratives Problem-Based Learning beschreibt einen möglichen Ansatz, Aspekte des kollaborativen Lernens gezielt mit der Struktur des Problem-Based Learning zu verbinden. Beim folgend ausgeführten Beispiel eines Seminarprojekts der Hochschullernwerkstätten Siegen und Erfurt, liegt der Fokus zudem auf der didaktischen Gestaltung standortübergreifender Zusammenarbeit.

4.1 Konzeptionelle Grundlagen und curriculare Verortung

Das Lehrkonzept des Seminars basiert auf der PBL-Strategie, die um Aspekte des räumlichen und konzeptionellen Kontextes von Hochschullernwerkstattarbeit sowie die systematische und theoriegeleitete Integration digitaler Medien als auch durch den Anspruch der Kollaboration (Bornemann 2012, 77-79) erweitert wird. Konkret wird der Ansatz verfolgt, mit Hilfe sich ergebender inhaltlicher „Schnittstellen“ kollaborative Lernprozesse gezielt zu initiieren. Diese sind mutmaßlich entscheidend für den Aufbau sozial geteilter Wissensstrukturen und somit für den gesamten Problembearbeitungsprozess (Gerstenmaier & Mandl 2001, 7, 8; Thalemann 2003, 2).

Gleichermaßen bot es sich für die didaktisch-methodische Planung der Lehrveranstaltung an, die Konzepte kooperativer und kollaborativer Zusammenarbeit auf Ebene der Dozierenden bewusst einzusetzen. So wurde beispielsweise verschiedenartige Expertise von Seiten der Lehrenden zu Inhalten inklusiver (Hoch-) Schulentwicklung bzw. zu digitalen und kollektiven Lernprozessen arbeitsteilig eingebracht und anschließend in einem ko-konstruktiven Prozess zu einem gemeinsamen Konzept auf Basis des Problem-Based Learning im Kontext der Hochschullernwerkstatt verwoben. Durch diese Herangehensweise, gekoppelt mit der Fokussierung auf gemeinsame Schnittmengen, wurden bisher unbeachtete Denkansätze und Handlungsspielräume aufgezeigt sowie Entwicklungspotentiale eröffnet.

Entsprechend der o.g. unterschiedlichen Expertise an den beiden Hochschulstandorten wird das kooperative Seminarprojekt durch zwei inhaltlich unterschiedlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen getragen. Ausgangslage in Siegen bildet die Adaption des PBL-Modells als Seminarstrategie, um sich inhaltlich mit dem Thema „Inklusive Lernumgebungen in Hochschule und Schule“ auseinanderzusetzen (vgl. auch Müller-Naendrup 2017, 159-163). In Erfurt soll das PBL-Modell im Rahmen des Seminars „Kooperatives Lernen mit digitalen Medien“ für die Hochschullernwerkstatt adaptiert werden. Die curriculare Einbindung beider Seminare ist unterschiedlich und interdisziplinär angelegt.

- An der Universität Erfurt gehört das Seminar zu dem fachdidaktischen Wahlpflichtbereich: Fachübergreifende Themen und Studienfelder des Sachunterrichts.
- An der Universität Siegen wird das Seminar im bildungswissenschaftlichen Studium im Rahmen des Moduls „Umgang mit Vielfalt“ angeboten.

Das Planungsmodell (siehe Abb.2) stellt die didaktische Konzeption des Seminars dar. Grundlegend ist dabei die klassische Vorgehensweise des PBL in der Variante des Siebensprungs (vgl. Müller-Naendrup 2019, Weber 2007, 31). Durch Erweiterungen im Bereich der strukturellen Unterstützung bezüglich kollektiver Lernphasen erfolgt eine Adaption, die eine standortübergreifende Zusammenarbeit in gemischten Teams unterstützen soll (siehe Tabelle 1).

kollaboratives PBL

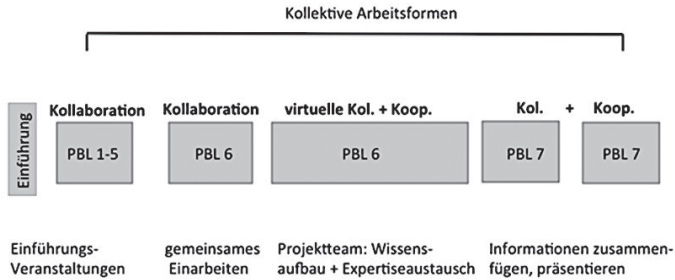


Abb. 2: Schematische Darstellung des Seminarkonzepts

Neben den Präsenzzeiten der jeweiligen Seminargruppen in den Lernwerkstätten und den Exkursionsterminen ist zusätzlich eine Phase für die selbsttätige Seminararbeit vorgesehen, in der sich die gemischten Arbeitsgruppen mit Hilfe virtueller Kommunikationsplattformen (z.B. Skype, onenote, WhatsApp etc.) gegenseitig informieren, sich austauschen und gemeinsame Planungsschritte besprechen können. Zeitlich erstreckt sich das Seminar über ein Semester (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Seminarplan

Arbeitsphasen	Erläuterung (Gruppe Uni Siegen 15 TN & Gruppe Uni Erfurt 15 TN)	Arbeitsphasen Kollaboratives PBL (7 Sprung)
Einführung	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung und Organisation • Inhaltlicher Input: PBL, Hochschullernwerkstätten, Kollaboration; Lernwerkstatt, Inklusion • Buddy-Programm: Organisation der Übernachtungsoptionen 	PBL (0): <ul style="list-style-type: none"> • Einführung und Organisation • Inhaltlicher Input • Vortrag
Kompaktphase (Kollaboration)	<ul style="list-style-type: none"> • Exkursion der Erfurter Seminargruppe nach Siegen • Kennenlernen & Erkundung der Lernumgebung der Lernwerkstatt • Einführung in den PBL Prozess • Erläuterung der Problemaufgabe, ggf. mit Modifizierung seitens der Seminarteilnehmer*innen • Bildung der gemischten AGs (SI & EF) • Themenschwerpunkte der einzelnen AGs festlegen. 	PBL (1-5): <ul style="list-style-type: none"> • Zentrale Begriffe klären • Problem bestimmen • Problem analysieren • Erklärungen ordnen • Lernbereiche abstecken PBL (6): <ul style="list-style-type: none"> • Expertengruppen bilden • Lernbereiche aufteilen
selbstständiges Arbeiten der AGs (virtuelle Kollaboration)	<ul style="list-style-type: none"> • Treffen der AGs an den jeweiligen Standorten • Virtuelle Arbeitskonferenzen der gemischten AGs (Absprachen, weitere Planung, Austausch über bisherige Ergebnisse und Recherchen etc.) • Zwischenbilanz der Gruppenprozesse (Skypekonferenz), Fragen bspw.: <ul style="list-style-type: none"> ➢ “Was haben wir bisher geschafft, was nicht?” ➢ “Woran werden wir merken, dass wir fertig sind?” ➢ “Was sind die konkreten nächsten Schritte zum Ziel?” • letzte Planungsabsprachen vor der 2. Exkursion 	PBL (6): <ul style="list-style-type: none"> • Lernbereiche erschließen
Kompaktphase (Kollaboration)	<ul style="list-style-type: none"> • Exkursion der Siegener Seminargruppe nach Erfurt • Kennenlernen & Erkundung der Lernumgebung der Lernwerkstatt • Finale Absprachen in den gemischten AGs • Vorbereitung der Präsentationen • Präsentation der Ergebnisse • Diskussion und Ergebnissicherung • Abschließende Reflexion, Fragen bspw.: <ul style="list-style-type: none"> ➢ “Wenn wir jetzt noch einmal grundsätzlich von vorne anfangen würden, was würden wir behalten, was nicht?” ➢ “Was ließe sich mit dem Material außerdem machen?” ➢ “Was nützt mir diese Lösung in zukünftigen Situationen?” 	PBL (7): <ul style="list-style-type: none"> • Wissen zusammenfügen, Informationen austauschen

4.2 Problemstellung

Entsprechend der dem Seminar zugrundeliegenden PBL-Strategie bildet die aktive Auseinandersetzung mit Problemen (Phänomenen, Sachverhalten, Fragestellungen etc.) aus Theorie und Praxis den Schwerpunkt des Seminarprojekts (vgl. Müller 2013, 57; Weber 2007, 15). Sie soll zur selbsttätigen und kooperativen bzw. kollaborativen Entwicklung von Handlungskompetenzen in den entspre-

chenden Berufsfeldern beitragen. Die Probleme, verstanden als Lernherausforderungen und Schlüsselthemen (Müller-Naendrup 2018), beziehen sich demnach auf den ausbildungsbezogenen Kontext des Grundschullehramtsstudiums und damit auf konkrete Situationen im Schulalltag (vgl. Kek & Huijse 2017, 16). Die Konstruktion und Formulierung einer solchen Problemaufgabe ist angesichts dieser zentralen Funktion sehr anspruchsvoll, da sie als „Motor des Lernens“ bzw. „kritische Größe [...] das Lernen vorantreibt und steuert“ (Weber 2007, 72). Empfehlungen für die Gestaltung qualifizierender Problemsituationen können hier hilfreich sein. So formuliert Weber (2007, 97) folgende voneinander unabhängige Parameter, die sowohl bei der Erstellung als auch bei der Analyse einer Problemaufgabe als Grundlage dienen können (siehe Tabelle 2):

Tab. 2: Auswahl einzelner Parameter zur Analyse einer Problemaufgabe (vgl. Weber 2007, 97)

Ausbildungsziel, zentrale Fragestellung	Das Problem ist offen formuliert. Aus dem Kontext geht hervor, dass die Lernenden bei einem systematischen Vorgehen auf diese oder ähnliche Lernfragen stossen werden.
Schwierigkeitsgrad	Die Aufgabe ist sehr anforderungsreich und anspruchsvoll, ein wirklicher ‘Challenge’. Sie ist so komplex wie das wirkliche Leben.
Erfahrungen, Emotionen	Mit der Aufgabe wird an lebensweltlichen Erfahrungen angeknüpft und das im Langzeitgedächtnis gespeicherte Erfahrungswissen einbezogen. Die Aufgabe löst eine emotionale Betroffenheit aus.
Selbständigkeit, Motivation	Die Problemstellung ist so offen, dass die Lernenden selbständig echte Fragen formulieren müssen. Infolge der Betroffenheit wird die intrinsische Motivation gefördert.

Als übergeordnete *Problemaufgabe* des Seminars wurde dementsprechend formuliert:

„Eine erfolgreiche inklusive Schulentwicklung zeichnet sich u.a. durch eine Unterrichtspraxis mit handlungsorientierten und stark individualisierenden Unterrichtskonzepten aus, die der Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden. Die sinnvolle und gezielte Anwendung digitaler Medien verspricht einen gewinnbringenden Ansatz, diesen Anspruch zukunftsweisend zu erfüllen. Die digitale Kompetenz aller Beteiligten spielt dabei eine zentrale Rolle.“

Bei der Formulierung dieser Problemaufgabe spielte neben den in Tabelle 2 genannten Merkmalen der Aspekt „Selbständigkeit, Motivation“ eine maßgebliche Rolle. Die Chance, die mit diesem Anspruch verbunden ist, formuliert eine Seminarteilnehmerin wie folgt:

„Ich möchte in Zukunft nicht darüber meckern, dass wir keine klaren Anforderungen bekommen, sondern eine ‚freigestellte Aufgabe‘ zu einem Vorteil machen. So wird Studenten die Möglichkeit gegeben, das Beste aus einer Fragestellung herauszuholen.“

Mit Blick auf die Typologie von Problemaufgaben (vgl. Weber 2007, 72) lässt sich die Problemaufgabe des Seminars als eine Mischform von Studien- und Diskussionsaufgabe kennzeichnen. Sie diene den Arbeitsgruppen als Grundlage für die Bildung eigener Schwerpunkte in den thematischen Bereichen „Inklusive Unterrichtsplanung“, „Formen der Lernbegleitung und Leistungsbewertung in inklusiven Lernsettings“, „Inklusive Lernumgebungen“ und „Multiprofessionelle Teamarbeit“.

4.3 Ergebnisse

Die Gestaltung der Seminarveranstaltung ist an das Prinzip des Design-Based Research angelehnt (Reinmann 2016 u. 2005). Dementsprechend beziehen sich die folgend dargestellten Ergebnisse auf die Phase der formativen Evaluation, an dieser Stelle durch eine unstrukturierte Beobachtung der Dozierenden. Die Ergebnisse können vorerst nur als eine erste Analyse des Ablaufs begriffen werden.

Insgesamt formulierten und verfolgten die vier gemischten Projektgruppen aus Siegerner und Erfurter Studierenden auf Basis der übergeordneten Problemstellung eigenständige Zielsetzungen und realisierten damit unterschiedliche Projektideen. So wurde ein differenzierbares und digital adaptierbares Bewertungskonzept erarbeitet, eine Simulation für eine differenzierte LernApp entwickelt, ein interaktives und inklusives Raumkonzept auf digitaler Basis entworfen sowie ein Kurzfilm über Integrationskonzepte erstellt und mit einem inklusiven Methoden-koffer erweitert.

Sowohl auf der Prozess- als auch auf der Zielebene wurden verschiedene Herausforderungen und Lernpotentiale deutlich:

Zwar konnte subjektiv eine überdurchschnittlich hohe Qualität der Outputs festgestellt werden, allerdings wurde dabei die grundlegende Problemaufgabe nur bedingt beachtet.

Bei allen Gruppen entwickelte sich im Laufe des Semesters eine gewisse Eigendynamik, die den referentiellen Bezug zur Problemstellung nicht konsequent verfolgte. Es ist anzunehmen, dass die Qualität der verwendeten Problemaufgabe hier eine entscheidende Schlüsselstelle darstellt (vgl. Kek & Huijse 2017, 16; Weber 2007, 72-73 u. 89-97).

Während auf Seiten der Lehrenden die Kombination kollaborativer und kooperativer Zusammenarbeit als äußerst effizient und zielführend für die Erstellung und Begleitung der Lehrveranstaltung wahrgenommen wurde, überwogen auf Seiten der Studierenden vor allem arbeitsteilige Prozesse, die den typischen gruppendynamischen Herausforderungen der Kleingruppenarbeit beim PBL entsprechen

(Müller 2013, 63-65) und nicht zuletzt durch unterschiedliche hochschulische Rahmenbedingungen erzeugt wurden.

Weitere Gründe für eine geringe Nutzung kollaborativer Arbeits- und Lernphasen können beispielsweise nach Hansen (vgl. 2004, 50ff.) sowohl auf einer motivationalen Ebene als auch auf einer „Fähigkeitsebene“ verortet werden.

Auf der motivationalen Ebene meint die „not invented here“ Barriere (ebd.) die fehlende Bereitschaft zum Austausch. Gründe dafür können beispielsweise die Angst davor sein, eigene Schwächen zu offenbaren oder eine Scheu vor Status- oder Hierarchiegrenzen.

Die „Hoarding Barriere“ (ebd.) beschreibt eine „Bunkermentalität“. Die fehlende Bereitschaft zum Austausch ist an dieser Stelle auf empfundenen Konkurrenzdruck zurückzuführen.

Auf der „Fähigkeitsebene“ bedeutet die „Search Barriere“ (ebd.), dass benötigte Informationen nicht gefunden werden. Mögliche Gründe können eine Informationsflut oder der Mangel an entsprechenden Netzwerken sein.

Ferner beschreibt die „Transfer Barriere“ (ebd.) Schwierigkeiten beim Transferieren von Wissen. Neben dem Umstand der Implizität von Wissen wird vor allem auf ein mögliches Fehlen eines gemeinsamen Rahmens und Vorgehens aufmerksam gemacht.

5 Fazit und Ausblick

Ob und wie weit die untergeordnete Rolle kollaborativer Lernprozesse im Lehrformat auf die beschriebenen Kollaborationsbarrieren und/oder auf andere Faktoren zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht ausreichend beantwortet werden und bedarf weiterführender Untersuchungen. Ein strukturierter qualitativer Zugang hätte beispielsweise das Potential inne, diese und ähnliche Fragen zu beantworten. Davon ausgehend könnten dann entsprechend des Design-Based Research Zyklus Mechanismen auf empirischer Grundlage angepasst und so die Qualität der Lehrveranstaltung weiter gesteigert werden.

Abschließend ist festzustellen, dass einer so gearteten Seminarkonstruktion ein innovatives Potential innewohnt. Angefangen vom pädagogischen Selbstverständnis, welches Hochschullernwerkstätten und PBL miteinander verbindet, über den Mehrwert heterogener, standortübergreifender Arbeitsgruppen, die bereits für sich allein betrachtet einen Anspruch an inklusive Herangehensweisen tragen, bis hin zur konkreten Verknüpfung diverser Wissens- und Kompetenzbereiche, zeigt dieses Beispiel Entwicklungsmöglichkeiten für zukunftssträchtige Lehr- und Lernsettings an Hochschulen und ggf. auch anderen pädagogischen Einrichtungen auf. Diese Herausforderungen und Chancen formuliert eine Seminarteilnehmerin selbst wie folgt:

„Darüber hinaus habe ich einen vielfältigen Lernprozess durchlaufen. Zunächst bin ich in meiner Persönlichkeit sehr gewachsen. Ich habe neue Menschen kennengelernt, welches ich grundsätzlich als Bereicherung ansehe. Dazu habe ich mich dem Problem gestellt neue bzw. andersartige Probleme zu bewältigen. In diesem Fall war es das „Problem Based Learning“. Ich war es gewohnt alle Vorgaben zu bekommen. Daher stellte es sich als sehr schwierig heraus diese „Denkblockade“ zu überwinden. Außerdem gestaltete es sich für mich immer schwierig mich zu disziplinieren. Auch diesem Problem musste ich mich stellen, da die Lösung nicht anders zu erreichen war, als sich zur Selbstdisziplin zu zwingen und sich selbst Termine und Aufgaben zu setzen. Daher förderte das Seminar zusätzlich mein Selbstmanagement. Dazu habe ich mich in verschiedenen inhaltlichen Aspekten weitergebildet...“ (Zitat einer Seminarteilnehmerin aus ihrem Projekttagbuch).

Damit dieses Potential tatsächlich umgesetzt und pädagogisch gewinnbringend genutzt werden kann, bedarf es weiterer Anpassungen, um den genannten Herausforderungen entsprechend zu begegnen. Diese beruhen vorerst auf den bisherigen, oben dargestellten Beobachtungen und Erkenntnissen.

Dementsprechend wird die Seminarkonstruktion in eine veränderte Neuaufgabe starten, welche eine Anpassung der Problemaufgabe sowie strukturelle Änderungen bezüglich gemeinsamer Seminarzeiten und Prüfungsleistungen umfasst. Offensichtlich ist an dieser Stelle das Potential für weiterführende empirisch belastbare Untersuchungen.

Literatur

- Barrows, Howard S. & Wee, Lynda (2010): Principles and Practice of aPBL (Authentic Problem Based Learning). Springfield: Southern Illinois University, School of Medicine.
- Bonsen, Martin & Roloff, Hans Günter (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: DIPF(Hrsg.) Zeitschrift für Pädagogik. Frankfurt a. M.: Beltz, 167-184
- Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Filipenko, Margot & Naslund, Jo-Anne (2016) (Hrsg.): Problem-Based Learning in Teacher Education. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen (Forschungsbericht 137). München: Ludwig Maximilian Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Godau, Marc; Tänzer, Sandra; Berger, Marcus; Lingemann, Jana & Mannhaupt, Gerd (2018): Studieren in der Lernwerkstatt. Erwartungen, Möglichkeiten und Herausforderungen für die Lehrerinnen/bildung (nicht nur) in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas & Franz, Ute (Hrsg.): GDSU Journal, H. 8., 47-65.
- Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschullernwerkstätten. Ein Plädoyer. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva; Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 100-111.
- Hansen, Morten (2009): Collaboration. How Leaders Avoid the Traps, Build Common Ground, and Reap Big Results. Boston: Harvard Business Review Press.

- Kek, Megan Yih Chyn A. & Huijse, Henk (2017): *Problem-based Learning into the Future. Imagining an Agile PBL Ecology for Learning*. Singapore: Springer Singapore.
- Kinne, Tanja & Tänzer, Sandra (2018): Verantwortung im Lehramtsstudium. In: Bartusch, Steffen; Klektau, Claudia; Simon, Toni; Teumer, Stephanie & Weidemann, Anne: *Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen*. Wiesbaden: Springer Verlag, 241-256.
- Moust, Jos; Bouhuijs, Peter & Schmidt, Henk (2007): *Introduction to Problem-based Learning. A Guide for Students*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Müller, Claude (2013): Problem-Based Learning erfolgreich gestalten. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Hochschullehre variantenreich gestalten. Ansätze, Methoden und Beispiele rund um Kompetenzorientierung*. Bern: hep verlag, 50-77.
- Müller-Naendrup, Barbara (2017): Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte einer inklusionsorientierten Lehrerbildung. Vorstellung und Analyse von Seminar- und Praxisformaten am Beispiel der OASE-Lernwerkstatt (Uni Siegen). In: Greiten, Silvia; Geber, Georg; Gruhn, Annika; Königer, Manuela (Hrsg.): *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann, 155-165.
- Müller-Naendrup, Barbara (2019): „Ich denk’ – ich tu’ – WIR lösen was!“ – Problem-Based Learning in Hochschullernwerkstätten. In: Baar, Robert; Trostmann, Sven & Feindt, Andreas (Hrsg.): *Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Honegger, Beat D. & Notari, Michele (2013): Das Wiki-Prinzip. In: Notari, Michele & Honegger, Beat D. (Hrsg.): *Der WIKI Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen*. Bern: hep verlag, 20-35.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2003): *Problem-Based Learning*. <http://methodenpool.uni-koeln.de> [letzter Zugriff am 11.09.2018].
- Reinmann, Gabi (2016): *Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Re-demanuskript vom 18.11.2016. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf [letzter Zugriff am 11.09.2018].
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung. Ein Plädoyer für den Design-Based-Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33. Jg., H. 1, 52-69.
- Thalemann, Susanne (2003): Die Rolle geteilten Wissens beim netzbasierten kollaborativen Problemlösen. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg. Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät. <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/1327> [letzter Zugriff am 11.09.2018].
- Weber, Agnes (2007): *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern: hep verlag.

Franziska Herrmann

Perspektiven forschenden Lernens in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags steht die „Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ als Seminar im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule, das im Vorhaben „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ an der TU Dresden entwickelt und evaluiert wird. Die begleitende Evaluationsstudie zur Forschungswerkstatt fokussiert die nähere Betrachtung von Lernprozessen beim forschenden Lernen. Der Werkstattrahmen zeigt sich dabei als Bedingung für das „Lernen um des Lernens Willen“. Der Beitrag gibt einen Einblick in das Gesamtvorhaben und setzt sich insbesondere mit der Rolle der Lernwerkstatt als Rahmen für forschendes Lernen auseinander.

Huber (vgl. 2009, 14) skizziert forschendes Lernen mit dem Bild eines Baumes, der sich von Beginn an nach oben streckt und mit dem Wachstum der Äste und Zweige seine Wurzeln vertieft. Mit dieser Metapher offenbart er gleichzeitig seine Auffassung von Bildung als „von Anfang an sich ‚nach oben‘ streckende Haltung des Fragens, der Neugier [und] der Offenheit“ (ebd., 14). Fragen, Neugier und Offenheit sind ebenso kennzeichnend für das Lernen in Lernwerkstätten. Beide Konzepte, forschendes Lernen und Lernwerkstattarbeit, zielen auf selbstbestimmtes Lernen nach eigenem Interesse (Kekeritz & Graf 2017, 9). Nach Holzkamp bedeutet motivational begründetes, expansives Lernen zur „Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität“ (Holzkamp 1995, 190) nicht nur Lernen zum eigenen Vergnügen, sondern auch die Überwindung von Isolation durch gemeinsamen Gegenstandsaufschluss (vgl. ebd.). Nach diesem Verständnis kann Lernen etwas Gemeinschaftsstiftendes sein. Der Beitrag gibt Einblick in die Praxis eines Seminars im Format forschenden Lernens und die begleitende Evaluationsstudie. Er ist als Einladung zu verstehen, über (forschendes) Lernen in Werkstätten neu(-gierig) und offen nachzudenken.

1 Projektzusammenhang des Vorhabens

1.1 Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten

„Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ ist ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung¹ an der TU Dresden unter der Leitung von Jeanette Hoffmann, Martina Knörzer und Jörg Eulenberger. Es beinhaltet die Entwicklung von Werkstattangeboten im Format forschenden Lernens und deren Evaluation (Herrmann & Wohlfahrt 2018). Einbezogen sind die Erziehungswissenschaftliche Lehr- und Forschungswerkstatt und die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo) des Instituts für Erziehungswissenschaft der TU Dresden. Die Werkstattangebote werden als Seminare in Form von Forschungswerkstätten im Rahmen der Modulordnungen der Lehramtsstudiengänge angeboten. Erprobt wird die vieldiskutierte Variante forschenden Lernens, Studierende innerhalb eines Semesters bei einem eigenen kleinen Forschungsprojekt anzuleiten und zu begleiten (u.a. Katenbrink & Wischer 2014). Ausgangspunkt ist das Verständnis forschenden Lernens nach Huber (2009, 2014), nach dem Studierende selbstständig forschend neue Erkenntnisse generieren. Sie erhalten im Seminar unterstützende Orientierung zu forschungsmethodischen Fragen, individuelle Beratung und Möglichkeiten zur Reflexion in der Seminargruppe, die als wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses gesehen werden (vgl. Bolland 2002).

1.2 Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule

Die Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden (LuFo) ist ein real existierender Raum, gestaltet als anregende Lernlandschaft und Wohlfühlort, ausgestattet mit ausgewählten Materialien aus den Themenfeldern der Grundschule (für den deutschdidaktischen Bereich der LuFo näher dargestellt in Hoffmann et al. 2019). Gelernt werden kann in der täglichen freien Öffnungszeit sowie in Seminaren, die in der LuFo stattfinden. Die Materialien laden zum Entdecken ein und sind sichtbar und zugänglich arrangiert. Doch es bedarf zusätzlicher Anlässe und Anregungen, z.B. in Lehrveranstaltungen, damit Studierende Zugänge zum Lernen in Werkstätten finden (Hildebrandt et al. 2014, 84). Die „Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ stellt ein solches Angebot im Rahmen der LuFo dar.

1.3 Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben

Die „Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ (Herrmann 2017; Hoffmann et al. 2019, 180) ist ein Seminar im Vertiefungsmodul Grundschulpä-

1 Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung wird an der TU Dresden 2016 bis 2019 (Phase I) unter dem Titel Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen (TUD-Sylber) durchgeführt, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

dagogik Deutsch, das Studierende im vierten bis siebenten Semester besuchen. Es besteht aus vier Schwerpunkten:

1. Fachdidaktischer Schwerpunkt
2. Methodischer Schwerpunkt
3. Praxisbezug: Schreibwerkstatt mit Grundschulkindern als Rahmen zur Datenerhebung
4. Auswertung der Daten und Reflexion

Die Studierenden arbeiten in zwei Gruppen. Eine Gruppe entwickelt einen Schreibimpuls sowie den zeitlichen Ablauf einer Schreibwerkstatt und führt diese mit Grundschulkindern durch. Die Studierenden der anderen Gruppe werden in diesem Rahmen forschend aktiv, indem sie anknüpfend an den didaktischen Schwerpunkt „kreatives Schreiben“ eine Untersuchungsfrage entwickeln, die sie mit Methoden qualitativer Sozialforschung bearbeiten. Bei der Entwicklung des Seminarformates waren folgende Ziele leitend: Ausgangspunkt der studentischen Forschungsprojekte sollte ein eigenes Forschungsinteresse sein, das nach Hellmer eine Gelingensbedingung für forschendes Lernen darstellt (vgl. Hellmer 2013, 218). Dabei sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, die Phasen eines Forschungsprozesses zu durchlaufen und selbstständig ihre eigene Untersuchungsfrage zu verfolgen. Der fachdidaktische Schwerpunkt dient als Rahmen zur Entwicklung einer eigenen Frage, um anhand des im Seminar hergestellten Praxisbezuges einen ersten Ansatzpunkt zu finden. Leitend war die Idee, eine Forschungssituation mit Kindern zu initiieren, um einen gemeinsamen Ausgangspunkt der Reflexion zu haben und die Erforschung kindlicher Perspektiven in den Fokus zu rücken. Dabei oblag die Organisation des Besuchs der Grundschulklasse in der LuFo der Seminarleitung. Ziel war nicht, dass Studierende beim forschenden Lernen „auch für Dritte interessante Erkenntnisse“ (Huber 2009, 10) gewinnen, da dies im zeitlichen Rahmen des Seminars mit einem hohen Anteil an Forschungsnoviz*innen unrealistisch schien. Die gewonnenen Erkenntnisse sollten vor allem für die Studierenden selbst von Bedeutung sein. Das Seminar nimmt Bezug auf wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlagen empirischer Sozialforschung. Methodisch und ethisch wird dabei insbesondere an Prämissen qualitativer Kindheitsforschung (Heinzel 2012) angeknüpft. Im Rahmen der Kindheitsforschung wird die Bedeutung von Kindheit als konstruierte Differenz zur „Erwachsenheit“ diskutiert. So verweist z.B. das „Konzept der generationalen Ordnung“ auf das hierarchische Verhältnis von Älteren zu Jüngeren (vgl. ebd. 2012, 24ff.). Für die Forschung mit Kindern ergeben sich daraus methodische Herausforderungen, die im Seminar thematisiert und bezogen auf die konkrete Forschungssituation (Befragung und Beobachtung der Kinder zur Schreibwerkstatt) reflektiert werden.

2 Forschungswerkstatt in der Lernwerkstatt – Was bedeutet das?

Aktuell besteht im wissenschaftlichen Diskurs zu Hochschullernwerkstätten und Werkstattarbeit das Bedürfnis, die Begriffe Lernwerkstatt(-arbeit) und Forschungswerkstatt bzw. forschendes Lernen in ihren Bedeutungen klar darzustellen und voneinander abzugrenzen, um die Potenziale beider Lehr-Lernformate zu betonen (Wedekind & Schmude 2017). Die „Didaktische Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ wurde mit dem Anspruch entwickelt, als Seminar im Format forschenden Lernens wesentliche Elemente von Lernwerkstattarbeit zu verwirklichen. Im Folgenden wird an beispielhaften Auszügen aus der Seminarpraxis exemplarisch gezeigt, wie dies umgesetzt wird.

2.1 Zur Bedeutung des Raumes

In der Diskussion um Lernwerkstätten kommt dem Raum als gestalteter Lernumgebung eine besondere Bedeutung zu (vgl. VeLW 2008). In der „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ wird dies in mehreren Dimensionen deutlich: Durch die Ausstattung der LuFo mit flexiblem Mobiliar wurde es möglich, den Raum zu verändern, so dass Studierende an Gruppentischen arbeiten und später auf Sitzhockern im Kreis reflektieren konnten. In Vorbereitung des Besuches der Grundschulklasse wurde die LuFo in ihrer Räumlichkeit selbst zur Werkstatt für die Studierenden, indem sie die Gestaltung des Raumes als Schreibwerkstatt für Kinder entwarfen. Sie „spielten“ dabei mit dem Mobiliar und dem Platz dazwischen und erfanden Schreibplätze an Tischen und auf dem Fußboden. Diese Veränderung weist auf Möglichkeiten und Freiheiten hin, selbst Gestalter*innen von Räumen zu sein. Stieve sieht in einer solchen Gelegenheit eine Chance für Bildung, da Wirklichkeit als inszeniert erkannt werden kann (vgl. Stieve 2017, 181).

Eine wesentliche Besonderheit von Lernwerkstätten bildet das Material in seiner Bedeutung für das Lehren und Lernen. „Im Gegensatz zu unterrichtsbezogenen, also institutionsgebundenen Planungsprozessen, ist die materialvermittelte Begegnung zunächst nicht an Realbedingungen wie Zeit, Ort, Ziel, Inhalt und Methode gebunden, sodass auch Irrwege, Irrtümer usw. zugelassen sind [...]. Gerade wegen dieser Bedingungen ergeben sich gleichzeitig Möglichkeitsspielräume für ungeahnte Kreativität sowie ein Denken und Handeln in Alternativen“ (Schneider 2013, 113). Im vorgestellten Seminar erstellten Studierende eigenständig Materialien (u.a. Bildkarten) für ihre selbst entwickelten Schreibimpulse. Dabei kamen Schere, Leim, Laminiergerät, Kopierer und Bilderbücher als Werkzeuge zum Einsatz. Später stellten sie diese ihren Kommiliton*innen vor und es wurden Zweifel geäußert, inwiefern die hergestellten Bildkarten Kinder ansprechen würden. Mit Bezug auf Wadenfels (1988) konstatiert Schneider (vgl. 2013, 123),

dass in der Begegnung von Ding und Subjekt Sinn entsteht. In welcher Weise dies geschehen wird, ist nie vorhersehbar.

2.2 Selbstbestimmt Lernen im Spannungsverhältnis zwischen Individuen, Gemeinschaft, Dingen und Raum

In Bezugnahme zum Titel des Sammelbandes wird im Folgenden das Verständnis von Lernen in Lernwerkstätten expliziert, um daran anknüpfend an einem Beispiel zu zeigen, welche Herausforderung mit Lernen in Gemeinschaft verbunden sein kann.

Lerntheoretisch steht beim Lernen in Lernwerkstätten die lernende Person selbst mit ihren Interessen und Fragen im Vordergrund. Lerngegenstand ist eine selbstgewählte „Sache“, die von den Lernenden in den Mittelpunkt gerückt wird. Lernen in Lernwerkstätten ist Selbstzweck. Man lernt in erster Linie, um zu lernen, nicht um Kompetenzen zu erwerben oder sich auf eine Praxis vorzubereiten, sondern weil Lernen zum Lebendigsein dazugehört. Dahinter verbirgt sich „eine dezidierte Haltung der Welt und dem Menschen gegenüber“ (Zocher 2001, o.S.), die mit Lernen die „Suche nach Sinn und Verstehen“ (ebd.) verbindet und Neugier der Lernenden als selbstverständlich voraussetzt. Nach dem Verständnis Hagstedts (2016) sind Werkstätten Orte selbstinitiierten und selbstbestimmten Lernens, die dazu dienen, eigenes Lernen zu verstehen.

An einem Beispiel aus der Seminarpraxis der „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ wird reflektiert, welche Irritation Studierende als selbstbestimmt Lernende erlebten und wie sie damit umgegangen sind. Dabei wird im Folgenden zwischen „Forschenden“ und „Entwickelnden“ der Schreibwerkstatt unterschieden.

Eine Gruppe von drei Forschenden hatte sich im Sommersemester 2018 die Frage gestellt, welche Materialien Kinder zur Findung ihrer Schreibidee bevorzugt nutzen würden. Als sie den Schreibimpuls der Entwickelnden in Form einer „didaktischen Miniatur“ (vgl. Wedekind 2013) erlebten, stellten sie fest, dass diese ausschließlich Bilder als Material verwendeten und die Kinder nicht in die Situation kommen würden, zwischen verschiedenen Materialien zu wählen. An dieser Stelle zeigte sich das Spannungsverhältnis, in dem die Individuen als selbstbestimmt Lernende in der Gemeinschaft der Seminargruppe standen, da die Umsetzung der Schreibwerkstatt und gleichzeitige Realisierung der studentischen Untersuchungen als gemeinsames Projekt angelegt war. Der Konflikt machte sich zunächst an den Dingen fest, die Raum zum Schreiben eröffnen sollten: dem Material zum Schreibimpuls. Das Problem wurde von den betroffenen drei Forschenden im Plenum angesprochen. Dabei kritisierten sie die Seminarplanung und stellten heraus, dass diese Situation hätte vermieden werden müssen. Dass an dieser Stelle die Möglichkeit bestand, ihre Forschungsidee mit den Entwickelnden der Schreibwerkstatt abzustimmen, wurde zunächst nicht gesehen. Obwohl

Forschungsprozesse diese Umwege und Klärungen erfordern, forcierten die Forschenden einen Lernprozess ohne Umwege. Im Konzept der Entwickelnden sahen sie einen festen „Raum“, der für sie unveränderlich und unantastbar war. In der Reflexion der Situation im Plenum kamen Alternativen zur Sprache – Ideen für weitere Materialien zum Schreibimpuls, die hergestellt werden könnten. Die Forschenden wählten den (Um-)Weg, eine neue Fragestellung zu entwickeln. Die neue Frage „Wie begründen Kinder ihre Entscheidung für eine Textsorte?“ stellt bei näherer Betrachtung eine Weiterentwicklung der vorherigen Fragestellung dar. Ging es bereits bei der ersten Frage um Entscheidungsprozesse von Kindern (welches Material sie bevorzugen), integriert die weiterentwickelte Frage die Begründungen der Kinder zu ihren Entscheidungen. Huber (2009, 13) konstatiert zum „tiefen“ Lernen: „Förderlich sind Situationen, in denen die eigene Wahl und Strukturierung einem nicht abgenommen ist, in denen Interessen artikuliert und vertieft verfolgt werden können und in denen man sich mit anderen verständigen und zusammentun muss.“

Die Situation könnte daraufhin gedeutet werden, dass die Irritation der drei Forschenden zur vertieften Auseinandersetzung mit ihrem Forschungsinteresse geführt hat.

3 Studie zu schöpferischen Prozessen beim forschenden Lernen

Forschendes Lernen ist ein hochschuldidaktisches Prinzip, für das „bisher keine einheitliche Theorie und keine darauf bezogene Didaktik des Forschenden Lernens“ (Koch-Priewe & Thiele 2009, 271) existiert. „Mangels verlässlicher Empirie können wir nur Plausibilitätsargumente beibringen“, bemerkt Huber 2004 (ebd., 31), woran sich bis heute nichts Grundlegendes geändert hat (vgl. Huber 2017, 167). Denn obwohl die Forschung und Theorieentwicklung zum forschenden Lernen im Bereich der Lehrerbildung im Moment eine besondere Phase des Aufwindes erlebt, steht die Forschung zum forschenden Lernen noch am Anfang (ebd.). Die Evaluationsstudie zur „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ setzt einen Schwerpunkt auf den Lernprozess beim forschenden Lernen und fragt danach, was dieser für die Lernenden bedeutet. Wie an dieser Stelle dargestellt, erfolgt dies unter der Perspektive des Lernens als Verwandlungsprozess, der nach Stenger (2002) auch als schöpferischer Prozess bezeichnet werden kann.

3.1 Forschungsinteresse

In der Literatur zu Forschungsmethoden finden sich Hinweise darauf, dass empirische Sozialforschung neben aller Systematik ein kreativ-schöpferisches Element benötigt, um neue Erkenntnisse hervorzubringen.

„Die Hauptquelle aller bedeutsamen Theoriebildung besteht in Einfällen oder Einsichten des Forschers selbst. Wie jeder weiß, können diese sich morgens oder nachts, plötzlich oder langsam dämmernd, während der Arbeit oder beim Spiel (selbst während des Schlafes) einstellen [...] und sie können den Beobachter überfallen, während er seine eigenen Reaktionen oder das Handeln anderer beobachtet“ (Glaser & Strauss 2010, 263).

In der Denkschrift der Bundesassistentenkonferenz ist als ein Merkmal forschenden Lernens „das entsprechende unbegrenzte Risiko an Irrtümern und Umwegen einerseits, die Chance für Zufallsfunde, ‚fruchtbare Momente‘, unerwartete Nebenergebnisse andererseits“ (BAK 2009, 16) beschrieben. Ausgangspunkt für die Evaluationsstudie ist das Interesse, diese fruchtbaren Momente näher zu beleuchten.

In der Literatur zum forschenden Lernen wird das Ziel benannt, dass Studierende einen forschenden Habitus entwickeln, der ihnen hilft, mit Antinomien der Praxis umzugehen (vgl. u.a. Helsper 2004). Die Frage, auf welche Weise „die Grenzen des Habitus überwunden werden können“ [...] [oder] „wie von außen Einfluss auf ‘leibgewordene Geschichte’ genommen werden kann“ (Carle 2003, 2) wurde durch Bourdieu nicht geklärt (vgl. ebd.). Die vorgestellte Studie geht Veränderungsprozessen nach, die forschend Lernende in ihrer ganzen Person betreffen.

3.2 Theoretischer Rahmen und methodischer Zugang

Um den Lernprozess als Prozess der Veränderung der Person beschreiben und untersuchen zu können, geriet das Konzept des schöpferischen Prozesses (Stenger 2002) in den Blick, das geeignet scheint, den Veränderungsprozess in seiner umfassenden Bedeutung für die betreffende Person zu erfassen. Stenger (2002) beschäftigt sich grundlegend mit dem Phänomen des Schöpferischen in der Pädagogik und zeigt an Entstehungsprozessen bekannter Werke Picassos die Bedeutung dieser Umstrukturierungsprozesse auf. Sie findet diese Prozesse auch beim Übergang vom Kritzeln zum Malen bei Kindern, im kindlichen Umgang mit den Dingen und bei Erwachsenen, die offen sind, aus Fehlern zu lernen. Möglich hält sie schöpferische Prozesse für jeden Menschen. „Entscheidend ist dabei, dass mit und durch eine Sache eine ganze Dimension hervorgebracht wird, eine Art des Lebens und Seins“ (ebd., 125). Forschend zu lernen kann für Studierende einen Übergang bedeuten zu etwas Neuem, einer neuen Art zu sein.

Schöpferische Prozesse, bei denen Neues entsteht, ereignen sich unter gewissen Bedingungen, lassen sich jedoch nicht als Ursache-Wirkungsprinzip in der Weise rekonstruieren, dass sie herbeigeführt werden könnten (vgl. Stenger 2002, 127ff.). Sie können angeregt, herausgefordert oder begünstigt werden, doch es steht nie fest, ob „es passiert“ oder in welcher Weise und mit welcher Reichweite es geschieht. Die Vorbedingungen können dann rückwirkend erkannt werden, ohne dass der Prozess in derselben Weise wiederholbar ist. Der schöpferische Prozess wirkt mit und durch die betreffende Person, so dass sich im Ergebnis ein neuer Mensch findet, der anders denkt, empfindet und handelt als zuvor (vgl. ebd.).

Der Begriff des Schöpferischen im Zusammenhang mit Werkstätten findet sich bei Bosse in Verbindung mit dem Gedanken der Zweckfreiheit ästhetischer Erfahrungen, bei denen Entwerfen und Verwerfen zusammengehören (vgl. Bosse 2004, 49). Auch hier stehen nicht Produkte oder Ergebnisse des Lernens im Vordergrund, sondern die lernende Person mit ihrer persönlichen Lernerfahrung. „Durch Erfahrung lernen heißt, das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen. Bei dieser Sachlage aber wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke ihrer Erkennung“ (Dewey 1993, 187). Das Forschungsprojekt der Studierenden ist unter dieser Perspektive als Entwurf zu betrachten, als erster Versuch von Forschung in Verbindung mit der Reflexion dieser Erfahrung.

Die Unbestimmtheit des Prozesses verlangt nach einem besonders offenen methodischen Zugang. Die qualitativ empirische Evaluationsstudie folgt der Methodologie und dem Verfahren der Grounded Theory (Glaser & Strauss 2010, Strauss & Corbin 1996, Tiefel 2005).

4 Fazit und Ausblick

Der Beitrag betont die Bedeutung von Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktischen Anspruch und umzusetzende Haltung beim forschenden Lernen und Lehren in Werkstätten am Beispiel eines Seminarkonzepts der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule der TU Dresden. An einer Situation in der „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ wird exemplarisch gezeigt, dass selbstbestimmtes Lernen nicht bedeutet, spannungsfrei oder allein zu lernen. Ein spannungsreicher Moment lässt sich hier als Auslöser für tiefere Lernprozesse deuten. Einblicke in das Forschungsinteresse und den theoretischen Rahmen der laufenden Evaluationsstudie zeigen, dass diese keine „Evaluation im klassischen Sinn“ ist, sondern zur Erforschung neuer Perspektiven forschenden Lernens in der Lehrer*innenbildung beitragen möchte. Im Fokus stehen dabei schöpferische Pro-

zesse als „[...] Umbrüche und Umstrukturierungsprozesse, die sich nicht nur auf der kognitiven Ebene abspielen, sondern den Menschen in seiner ganzen Existenz betreffen [...]“ (Stenger 2002, 76). Am Beispiel der „Didaktischen Forschungswerkstatt zum kreativen Schreiben“ wird untersucht, inwiefern Lernwerkstätten Orte sind, an denen durch die „Suche nach Sinn und Verstehen“ (Zocher 2001, o.S.) schöpferische Prozesse initiiert werden, die über den Einzelnen hinaus eine neue Art zu lernen und zu sein hervorbringen.

Literatur

- Bolland, Angela (2002): „Inquiry-oriented Learning“ in der Forschungswerkstatt. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Nr. 4, 28-33.
- Bosse, Dorit (2004): Die ästhetische Werkstatt als Lernort, der herausfordert. In: Bosse, Dorit (Hrsg.): Unterricht, der Schülerinnen und Schüler herausfordert. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-68.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (2009): Forschendes Lernen-Wissenschaftliches Prüfen. Nachdruck der 1. Auflage 1970. Bielefeld: Universitäts Verlag Weblar.
- Carle, Ursula (2003): Forschender Habitus bei Lehrerinnen und Lehrern als Voraussetzung für Praxisforschung?, <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2003/Forschen-der%20Habitus%20bei%20Leh.pdf>, [letzter Zugriff am 23.10.2018].
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdruck der 3. Auflage 1964. Weinheim, Basel: Beltz.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Hans Huber, Hogrefe AG.
- Hagstedt, Herbert (2016): Lernen im Selbstversuch: Wie Studienwerkstätten sich über forschende Lerngelegenheiten definieren können. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer, 27-36.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hellmer, Julia (2013): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen. Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen 2. Auflage. Bielefeld: UVW Universitätsverlag, 200-223.
- Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Herrmann, Franziska (2017): Geheimnisse kreativen Schreibens zu bedeutsamen Themen. In: Deutscher Kinderschutzbund, Landesverbände Sachsen, Thüringen & Sachsen-Anhalt (Hrsg.): „Einer schwimmt im Geld“ – Kinder über ARM und REICH. Neu-Ulm: AG SPAK, 95-99.
- Herrmann, Franziska & Wohlfahrt, Melanie (2018): Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung – Lernumgebungen zur Entwicklung von Haltung und professioneller Reflexivität. In: Neuber, Nils; Paravicini, Walther & Stein, Martin (Hrsg.): Forschendes Lernen – The Wider View. Eine Tagung des Zentrums für Lehrerbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 25. bis 27.09.2017. Münster: WTM, 245-248.
- Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralf; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Elke;

- Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (2014) (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruierten Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 80-99.
- Hoffmann, Jeanette; Herrmann, Franziska & Schweda, Martin (2019): Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In: Baar, Robert; Feindt, Andreas & Trostmann, Sven (Hrsg.): Lernwerkstätten als pädagogisch-didaktischer Lern- und Erfahrungsraum. Potential und Herausforderung für Lehrerbildung und kindheitspädagogische Studiengänge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-184.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. New York: Campus.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, 13. Jg., H. 2, 29-49.
- Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Ludwig; Hellmer, Julia & Schneider, Friederike (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Bielefeld: Universität Verlag Webler, 9-35.
- Huber, Ludwig (2014): Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? In: Das Hochschulwesen, H. 62 (1+2), 22-29.
- Huber, Ludwig (2017): Wo stehen wir mit dem Forschenden Lernen, und wie geht es weiter? In: Laitko, Hubert; Miege, Harald A. & Parthey, Heinrich (Hrsg.): Forschendes Lernen. Wissenschaftsforschung Jahrbuch 2016. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag, 153-169.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2014): Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung. Versuch einer Einordnung und Reflexion. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate & Nakamura, Yoshiro (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: MV Wissenschaft, 109-131.
- Kekeritz, Mirja & Graf, Ulrike (2017): Einleitung. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-14.
- Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 271-292.
- Schneider, Ralf (2015): Fundstücke – Sachenfinder – Ordnungsliebe. Ein Lernwerkstatt-Blick auf das Sammeln. In: Kekeritz, Mirja; Schmidt, Bärbel & Brenne, Andreas (Hrsg.): Vom Sammeln, Ordnen und Präsentieren. Ein interdisziplinärer Blick auf eine anthropologische Konstante. München: kopaed, 111-125.
- Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Stieve, Claus (2017): Szenischer Raum. Zur Vieldeutigkeit pädagogischer Lernorte. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 171-184.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory. Lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, H. 6 (1), 65-84, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-279183>, [letzter Zugriff: 11.10.2018].

- VeLW e. V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [letzter Zugriff: 30.01.2019].
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer, 21-29.
- Zocher, Ute (2001): Lernen entdecken – vom entdeckenden Lernen und der Bedeutung der eigenen Frage, <http://www.entdeckendes-lernen.de/3biblio/theorie/subjektsein.htm>, [letzter Zugriff: 30.01.2019].

Eva-Kristina Franz

Diagnostische Kompetenzen entwickeln – Lernwerkstätten als (Erprobungs)Räume didaktischer Adaptivität

Zusammenfassung

Die Begleitung schulpraktischer Studien im Sachunterricht macht deutlich, dass es Studierenden nicht sicher gelingt, die eigene Unterrichtsplanung explizit mit den Lernausgangslagen der Kinder zu verknüpfen. Die Entwicklung einer solchen adaptiven Planungskompetenz kann daher als hochschuldidaktische Herausforderung angenommen werden. Das dargestellte Projekt fokussiert die Frage, ob eine gezielte Intervention in der Lernwerkstatt sich förderlich auf die Kompetenz Studierender, geplante Lernaufgaben adaptiv zu gestalten, auswirkt. Erste Ergebnisse lassen bei aller Vorsicht der kleinen Stichprobe von nur 20 Studierenden den Schluss zu, dass es den teilnehmenden Studierenden der Interventionsgruppe im Anschluss besser gelingt die Lernausgangslagen und das Anforderungsprofil von Aufgaben aufeinander zu beziehen als den Studierenden aus der Kontrollgruppe.

Lernwerkstätten an Hochschulen gelten als wirksame Orte zur Entwicklung offener Unterrichtsideen (Franz 2012). Insbesondere im Kontext der Debatte um den adaptiven Umgang mit heterogenen Lerngruppen könnten Lernwerkstätten ein hohes Potenzial bieten. Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse einer Pilotstudie zur Entwicklung adaptiver Planungskompetenz Sachunterrichtsstudierender dargestellt, welche im Wintersemester 2016/17 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg durchgeführt wurde.

Ausgangspunkt der Studie war das Fazit einer dreijährigen Begleitung schulpraktischer Studien im Sachunterricht und damit einhergehend der kritischen Lektüre schriftlicher Unterrichtsplanungen: Durchweg gelingt es den Studierenden im Kontext der Analyse anthropogener Voraussetzungen der Schüler*innen die Klasse zu beschreiben. Deutlich seltener werden die Lernvoraussetzungen einzelner Kinder herausgearbeitet. Nur einem Bruchteil der Studierenden gelingt es aber darüber hinaus die Lernausgangslagen der Kinder explizit mit der eigenen Unterrichtsplanung zu verknüpfen. Aus diesem entstandenen Problembewusst-

sein heraus entwickelte sich die Intention, gezielt die Kompetenz, individuelle Lernausgangslagen zu diagnostizieren, zu fördern. Studierende sollen dabei unterstützt werden, die gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse explizit mit der Auswahl und dem Einsatz von Lernaufgaben zu verknüpfen. Im Beitrag werden erste Hypothesen darüber generiert, ob es durch gezielte Interventionen in der Lernwerkstatt möglich ist, adaptive Planungskompetenz zu fördern. Adaptive Planungskompetenz stellt einen Bestandteil adaptiver Lehrkompetenz (Beck et al. 2008; Brühwiler, 2014) dar.

1 Zur Adaptiven Lehrkompetenz

Unter dem Begriff der didaktischen Adaptivität werden Strategien und Verfahren der Differenzierung und Individualisierung von Unterricht gefasst (Hertel, Fingerle & Rohlf 2016). Adaptiver Unterricht wird in Planung und Durchführung inhaltlich und methodisch so an die Lernenden angepasst, dass möglichst viele Schüler*innen gute Lernbedingungen vorfinden und von diesen profitieren können (Beck et al. 2008; Brühwiler 2017). Adaptive Lehrkompetenz beschreibt die Kompetenzen, die eine Lehrkraft benötigt, um adaptiven Unterricht zu planen und durchzuführen. Im Fokus adaptiver Lehrkompetenz stehen also Kognitionen, über die eine Lehrkraft verfügen muss, um Unterricht so zu gestalten, dass er für möglichst viele Schüler*innen mit divergenten Lernvoraussetzungen und je verschieden ablaufenden Lernprozessen erfolgreich verlaufen kann (Brühwiler 2014). Eine Lehrperson mit hoher adaptiver Lehrkompetenz ist in der Lage ihren Unterricht auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden auszurichten und kann diesen auch im Verlauf des Unterrichtens entsprechend modifizieren (Beck et al. 2008). Diese unterrichtsbezogenen Anpassungsleistungen (Brühwiler 2014) nimmt die Lehrperson einerseits präaktional im Kontext der Unterrichtsplanung vor und setzt diese im Unterricht um. Dabei kann es nötig werden, auch interaktional geplante Handlungen an situative Begebenheiten anzupassen. Während die erstgenannte Teilkompetenz als adaptive Planungskompetenz bezeichnet wird, stellt die zweite, reaktive Komponente die adaptive Handlungskompetenz dar. Beide erscheinen zyklisch miteinander verwoben. Brühwiler (2014, 92) beschreibt das Zusammenspiel adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz modellhaft wie folgt:

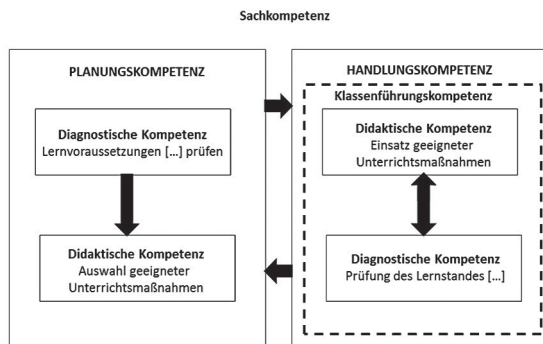


Abb. 1: Modell der adaptiven Lehrkompetenz (Brühwiler 2014, 92)

Auf der präaktionalen Ebene, der Ebene der Planungskompetenz, werden auf Grundlage diagnostischer Überlegungen Unterrichtsverläufe antizipiert und diesbezüglich passende Maßnahmen ausgewählt (Franz, Heyl, Wacker & Dörfler 2018). Während der interaktionalen Phase, auf Ebene der Handlungskompetenz, werden die gewählten didaktischen Maßnahmen permanent mit diagnostischen Informationen rückgekoppelt (ebd.). Die im Unterricht gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse bilden die Basis für die Planung weiterer Unterrichtseinheiten. Neben den bereits angeführten Dimensionen *Diagnostik* und *Didaktik* können die bei Beck et al. (2008) angelegten Dimensionen *Sachkompetenz* und *Klassenführung* als bedeutsame Komponenten adaptiver Lehrkompetenz betrachtet werden (Brühwiler 2017, 125). Dabei stellen *Sachkompetenz* und *Klassenführung* Rahmenbedingungen dar, ohne die adaptives Unterrichten nicht möglich wäre.

Beck und Kollegen verstehen die im Modell dargelegte Planungs- und Handlungskompetenz als „zeitlich und funktional unterschiedlich angelegt, aber nicht unabhängig voneinander“ (Beck 2008 nach Brühwiler 2014, 91). Eine gute Planung von Unterricht kann als wichtige Voraussetzung für eine hohe Unterrichtsqualität angesehen werden.

Die Komponenten der *adaptiven Lehrkompetenz* stehen zwar untereinander permanent in Beziehung, aus analytischen Gründen erscheint es dennoch sinnvoll, einen Teilbereich isoliert zu betrachten (Brühwiler 2017, 2014).

2 Diagnostische Kompetenz als Bestandteil adaptiver Planungs- und Handlungskompetenz

Für die Planung und Durchführung *adaptiven Unterrichts* ist es unabdingbar, Kenntnis über die gegenstandsbezogenen lernrelevanten Merkmale der Schüler*innen zu haben (Brühwiler 2017). Diese zu erlangen setzt eine gewisse *diagnostische Kompetenz* bei Lehrer*innen voraus. Eine diagnostisch kompetente Lehrkraft ist in der Lage die eigenen Schüler*innen „bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einzuschätzen“ (Beck et al. 2008, 41). Neben der korrekten Auswahl, Anwendung und Interpretation standardisierter Testverfahren beinhaltet der dem hier vorgestellten Projekt zugrunde gelegte Begriff der *diagnostischen Kompetenz* analog zu Beck et al. (2008: 43) vor allem die Kenntnis und die Anwendung qualitativer Methoden in der Diagnostik, wie beispielsweise die Nutzung von Schülerprodukten, die Schülerbeobachtung im Unterrichtsgeschehen sowie gezielte Interviews mit einzelnen Schüler*innen oder Gruppen von Lernenden für die begründete Auswahl an geeigneten Unterrichts- und Fördermaßnahmen. Neben einem allgemeinen Wissen über Schüler*innen bestimmter Alters- und Schulstufen, über anzunehmende Leistungsstände, Vorwissen, Fehlvorstellungen und Schwierigkeiten (Beck et al. 2008, 42) sollten Lehrer*innen über individuelles Wissen über Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen einzelner Lernender verfügen (Clark & Peterson, 1986). Diagnostische und didaktische Entscheidungen sind dabei eng miteinander verwoben, d.h. aus diagnostischen Prozessen sollen stets Aussagen über daran anschließende Maßnahmen folgen (Aufschnaiter et al. 2015). Ziel dabei ist eine optimale Passung zwischen den Personenmerkmalen und der gestellten Anforderung (Spinath 2005; Schrader, Helmke & Hosenfeld 2006; Artelt & Gräsel 2009; Bohl & Kucharz 2013; Hellmann 2015). Daraus resultiert folgendes theoretisches Arbeitsmodell der Studie:

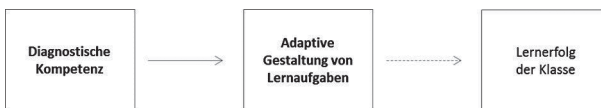


Abb. 2: Theoretisches Arbeitsmodell der Studie

Es ist davon auszugehen, dass die *diagnostische Kompetenz*, operationalisiert über die Fähigkeit, die Lernausgangslagen der Schüler*innen adäquat einzuschätzen, sich auf die *adaptive Gestaltung von Lernaufgaben* auswirkt (Baumert & Kunter 2006; Beck et al. 2008; Artelt & Gräsel 2009; König, Buchholtz & Dohmen, 2015). Lernaufgaben wiederum haben einen zentralen Einfluss auf den Lernerfolg

der Klasse (Shepard 2000; Hascher 2003; Ingenkamp & Lissmann 2005), der jedoch in der vorliegenden Studie nicht im Fokus steht.

Die Expertiseforschung zeigt, dass es erfahrenen Lehrkräften gelingt, Unterricht prozessorientiert zu planen: Sie beziehen Lernausgangslagen von Schüler*innen sowie die kognitiven Anforderungen der gewählten Aufgaben stringent aufeinander (König et al. 2015, 379). Noviz*innen hingegen fällt eine solch immanenter Bezug schwer (Westermann 1991, 292). Diese Diskrepanz zwischen Expert*innen und Noviz*innen hinsichtlich der Kompetenz, die Bedürfnisse von Lernenden wahrzunehmen und in den Unterrichtsplanungsprozess situativ zu integrieren, impliziert eine hochschuldidaktische Herausforderung im Kontext der ersten Phase der Lehrerbildung. Lernwerkstätten an Hochschulen könnten in ihrer Anlage als Erprobungsräume situierten, individuellen Lernens eine geeignete pädagogische Rahmung darstellen, in der Studierende Kompetenzen entwickeln, die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen bei der Planung von Unterricht zu berücksichtigen.

3 Lernwerkstätten als (Erprobungs)Räume didaktischer Adaptivität

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen seit ihren ersten Gründungen in den 1980er Jahren Orte offenen, individuellen Lernens dar, denen die Intention inneohnt, Unterricht und (schulisches) Lernen neu zu denken. Unterrichtsplanung manifestiert sich im offenen Unterricht über die begründete und differenzierte Auswahl von Lernaufgaben (Bohl & Kucharz 2013).

Unterricht zu planen, gehört zu den zentralen Anforderungen des Lehrerberufs (vgl. z.B. Baumert & Kunter 2006) und ist damit ein wichtiger Bestandteil der Grundschullehrer*innenbildung (KMK, 2014). Empirische Forschung zur Unterrichtsplanungskompetenz zeigt – wenngleich in diesem Kontext nur auf einzelne Studien verwiesen werden kann (z.B. Bromme 1981; Haas 1998; Jacobs, Martin & Otieno 2008; König et al. 2015) –, dass Unterricht zu planen prinzipiell lehr- und lernbar ist. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung zum Thema „Unterrichtsplanung inklusiv“ wurden daher in zwei Gruppen parallel Grundlagen der Unterrichtsplanung im Sachunterricht vermittelt. Die Lehrveranstaltungen fanden im zweiten Modul, mit Studierenden im 3. oder 4. Fachsemester, in der Lernwerkstatt Inklusion der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Da die Studierenden im ersten Modul mit dem Orientierungspraktikum bereits ein dreiwöchiges Blockpraktikum an einer Grundschule ihrer Wahl absolviert haben, konnten die in diesem Rahmen vertraut gewordenen Schüler*innengruppen als Basis für die Unterrichtsplanung vorausgesetzt werden. Inhaltlicher Schwerpunkt

der Unterrichtsplanungsseminare war das „Fliegen“; in beiden Gruppen stand den Studierenden eine ausgearbeitete Werkstattumgebung zum Fliegen bereit¹. Diese wurde bei einem ersten Termin zunächst explorativ erkundet. Zu einem zweiten Termin wurden die Studierenden aufgefordert, aus dem Themenpool des Materials einen Bereich für eine Unterrichtsstunde auszuwählen. Dieser Unterricht sollte für einen ausgewählten Schüler, eine ausgewählte Schülerin aus der Schüler*innengruppe des Orientierungspraktikums konzipiert werden. Eine konkrete Durchführung in den Schulen war organisatorisch nicht möglich, dennoch sollten die Studierenden beider Gruppen ein besonderes Augenmerk darauflegen, dass die ausgewählten Aufgaben und die Lernvoraussetzungen der Schülerin oder des Schülers optimal zusammenpassen. Zur Auswahl und Überarbeitung des Werkstattangebots bekamen die Studierenden insgesamt fünf Doppelstunden zur Verfügung.

In einer Gruppe (im Folgenden als Kontrollgruppe bezeichnet) wurde anschließend das Thema der Reflexion von Unterricht anhand von Videos vertieft.

Die andere Gruppe (im Folgenden als Interventionsgruppe bezeichnet) wurde aufgefordert, bevor sie mit der Überarbeitung der Aufgaben begann, zuerst mit dem ausgewählten Kind aus der Schüler*innengruppe des Orientierungspraktikums ein Interview zu führen.

Im Rahmen dieses Interviews wurde das Kind zunächst gefragt, was ‚Fliegen‘ denn überhaupt sei. Anschließend wurde es aufgefordert, Bildkarten dahingehend zu ordnen, ob der abgebildete Gegenstand fliegt oder nicht. Darauf folgte ein Versuch, bei dem zwei unterschiedlich große und entsprechend unterschiedlich schwere Spielfiguren an zwei identischen Fallschirmen aus gleicher Höhe fallen gelassen wurden. Das Kind wurde aufgefordert zu vermuten, welcher Fallschirmspringer zuerst unten ankommen wird. Anschließend sollte der Versuch durchgeführt und die Hypothese geprüft werden. Abschließend wurde das Kind gefragt, ob es sich eher für Flugzeuge, die Ballonfahrt oder die Raumfahrt interessiert und erhielt Raum, zum ausgewählten Thema frei zu berichten und eventuell etwas dazu zu zeichnen. Nach der Auswertung des geführten Interviews sollten die Studierenden ihre bereits in der zweiten Woche getroffene Themenwahl noch einmal kritisch überdenken und anschließend für das interviewte Kind gezielt ein Werkstattangebot adaptieren. Als Seminarabschluss erfolgte in beiden Gruppen eine Präsentation der Werkstattangebote in Form eines Marktplatzes (Meyer 2004). Daran anschließend wurde in beiden Gruppen noch einmal thematisiert, inwieweit das Angebot zu den Lernausgangslagen der ausgewählten Schüler*innen passt. Als Prüfungsleistung reichten die Studierenden beider Gruppen nach Abschluss der Lehrveranstaltung je einen Unterrichtsentwurf ein.

1 Vielen Dank an die Kolleg*innen der Pädagogischen Hochschule Weingarten für das tolle Material!

4 Diagnostische Kompetenzen entwickeln – zur Fragestellung der Pilotstudie

Im Fokus des Projekts steht die Frage, ob die Planung, Durchführung und Reflexion eines Leitfadeninterviews dazu führt, dass es den Studierenden der Interventionsgruppe besser gelingt, geplante Lernaufgaben adaptiv zu gestalten. Konkret resultieren daraus folgende Forschungsfragen:

Zeigen sich nach dieser in der Lernwerkstatt durchgeführten Seminarveranstaltung zur Diagnose von Lernausgangslagen Unterschiede

1. in der Beschreibung der Lerngruppe,
2. bezüglich der Darstellung und Differenzierung der eingesetzten Lernaufgaben und
3. der expliziten Verknüpfung der Lernausgangslagen der Kinder mit den eingesetzten Lernaufgaben?

5 Methodik

Wie in Kapitel 3 beschrieben, wurden in zwei Parallelseminaren Grundlagen der Unterrichtsplanung im Sachunterricht vermittelt. Die in beiden Gruppen eingebrachten Unterrichtsentwürfe wurden mit dem Einverständnis der Studierenden anhand der Kriterien von König et al. (2015, 386ff.), welche die Qualität der Beschreibung Lernvoraussetzungen und der Lernaufgabe sowie die Verknüpfung der beschriebenen Elemente beleuchten, dichotom eingeschätzt, in SPSS 24 überführt und ausgewertet. Die Kriterien von König et al. (2015) werden im Folgenden näher beschrieben.

Instrument

Zur Einschätzung, inwiefern das Aufgabenangebot im Kontext einer Unterrichtsstunde auf die Lernausgangslagen der Schüler*innengruppe abgestimmt wird, entwickelten König, Buchholtz und Dohmen (2015, 385ff.) elf Kriterien, welche die Qualität der Beschreibung kognitiver und motivationaler Lernvoraussetzungen (Item 10,11,12) und der Lernaufgabe (Item 20, 21, 22) sowie die Verknüpfung der beschriebenen Elemente (Item 31-35) beleuchten (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Kriterien zur Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen
(König et al., 2015, 386)

Deskription		Anwendung	
<i>Beschreibung situativer Bedingungen (Lerngruppe)</i>		<i>Anwendung erbrachter Beschreibungen auf die Situation</i>	
10	Die Lerngruppe wird beschrieben	31	Bisheriger spezifischer Lernstand der Schüler (gesamte Lerngruppe) hinsichtlich der für die Unterrichtsstunde gewählten Aufgaben wird beschrieben
11	Unterschiede in der Lerngruppe hinsichtlich kognitiver Voraussetzungen werden beschrieben	32	Bisheriger spezifischer Lernstand der Schüler (Differenzierung auf einzelne Schüler oder Schülergruppen) hinsichtlich der für die Unterrichtsstunde gewählten Aufgaben wird beschrieben
12	Unterschiede in der Lerngruppe hinsichtlich motivationaler Voraussetzungen werden beschrieben <i>Beschreibung der Aufgabe</i>		<i>Verknüpfung von Elementen der Planung</i>
20	Die Aufgabenstellung wird beschrieben	33	Aufgabenstellung und Ziel der Unterrichtsstunde werden verknüpft
21	Die <i>Aufgabenstellung</i> (nicht: Nutzung oder Bearbeitung durch die Schüler) erfolgt <i>differenziert</i> hinsichtlich <i>kognitiver</i> Unterschiede der Schüler	34	Gruppierung der Schüler (<i>grouping students</i>) wird verknüpft mit der Differenzierung von Aufgaben
22	Die unter [21] vorgenommene Differenzierung der Aufgabenstellung wird <i>begründet</i>	35	Die durch die Aufgabenstellung erzielten Ergebnisse werden kontrolliert

Stichprobe

Im Rahmen dieser ersten Pilotierungsrunde wurden insgesamt 20 Unterrichtsentwürfe ausgewertet, 10 aus der Interventionsgruppe und 10 aus der Kontrollgruppe. Alle beteiligten Studierenden sind weiblichen Geschlechts und studieren im 3. oder 4. Fachsemester das Lehramt an Grundschulen mit einer fachlichen Perspektive des *Sachunterrichts*. Die Unterschiede zwischen den Gruppen erweisen sich hinsichtlich des Fachsemesters als nicht signifikant.

Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen eine förderliche Wirkung der Intervention (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben

Kriterium	Interventions- gruppe		Kontroll- gruppe		t	df	d
	M	SD	M	SD			
10	1	0,00	1	0,00	#####	#####	#####
11	1	0,00	0,8	0,42	1,500	18	0,671
12	0,8	0,42	0,3	0,48	2,466	18	1,103
20	1	0,00	0,5	0,53	3,000	18	1,342
21	0,9	0,32	0,2	0,42	4,200	18	1,878
22	0,9	0,32	0,1	0,32	5,657	18	2,530
31	0,9	0,32	0,2	0,42	4,200	18	1,878
32	0,6	0,52	0	0,00	3,674	18	1,643
33	0,8	0,42	0,5	0,53	1,406	18	0,629
34	0,5	0,53	0,3	0,48	0,885	18	0,396
35	0	0,00	0,6	0,52	-3,674	18	-1,643

Anmerkungen. Abkürzungen: M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; df = Freiheitsgrade; d = Effektstärke.

Signifikante Ergebnisse ($p < .05$, zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben. N = 20.

Es gelingt allen 20 Studentinnen, die Lerngruppe global zu beschreiben (Kriterium 10) und es zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe bezüglich der Beschreibung der Lerngruppe im Kontext kognitiver Voraussetzungen (Kriterium 11). Jedoch zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Identifikation und Benennung von Unterschieden in der Lerngruppe hinsichtlich motivationaler Voraussetzungen (Kriterium 12).

Die Studierenden der Interventionsgruppe beschreiben alle die intendierten Aufgabenstellungen der Unterrichtsstunde (Kriterium 20), wohingegen sich dies nur bei 50% der schriftlichen Planungen der Kontrollgruppe finden lässt. Auch der Einsatz differenzierter Aufgabenstellung hinsichtlich kognitiver Unterschiede der Schüler*innen (Kriterium 21) und der Begründung dieser Differenzierung (Kriterium 22) wird von den Teilnehmerinnen der Interventionsgruppe signifikant häufiger im Verlauf der Unterrichtsplanung expliziert. Die Mittelwertunterschiede weisen insbesondere in diesem Bereich hohe Effektstärken auf. Des Weiteren lassen sich bezüglich der in den Unterrichtsplanungen dargelegten Verknüpfung des spezifischen Lernstandes der gesamten Lerngruppe mit den für die Unterrichtseinheit ausgewählten Aufgaben (Kriterium 31) und der Beschreibung des

bisherigen spezifischen Lernstandes einzelner Schüler*innen oder Schüler*innen-gruppen hinsichtlich der gewählten Aufgaben (Kriterium 32) signifikante Unterschiede in den Unterrichtsplanungen aufzeigen. Analog zu den Ergebnissen von König et al. (2015) erweisen sich diese auf die Anwendung der in den Interviews gewonnenen Erkenntnisse und deren Verknüpfung mit den eingesetzten Lernaufgaben als schwieriger als die rein deskriptiven Items, was aus dem insbesondere bei Kriterium 32 im Vergleich zu den anderen Kriterien deutlich geringeren Mittelwert ersichtlich wird.

Bezüglich der Verknüpfung von Aufgabenstellung und Ziel der Unterrichtsstunde (Kriterium 34) und der Verknüpfung der Differenzierung von Aufgaben und der Gruppierung der Schüler*innen (Kriterium 35) weisen die schriftlichen Unterrichtsplanungen beider Gruppen keine signifikanten Mittelwertunterschiede auf. Interessanterweise wird die Kontrolle der Ergebnisse der Unterrichtsstunde (Kriterium 35) in den schriftlichen Unterrichtsplanungen der Kontrollgruppe signifikant häufiger erwähnt als in den Planungen der Interventionsgruppe.

6 Diskussion und Ausblick

Die berichteten Ergebnisse lassen bei aller Vorsicht der kleinen Stichprobe von nur 20 Studierenden den Schluss zu, dass sich die adaptive Planungskompetenz Sachunterrichtsstudierender über die von König und Kollegen (2015) entwickelten Analyse Kriterien (Indikatoren) abbilden lässt.

Die Ergebnisse der Kontrollgruppe zeigen, dass bei allen Studierenden sowohl eine gewisse diagnostische als auch eine Unterrichtsplanungskompetenz feststellbar ist. Allen Studierenden gelingt es, die kognitiven Lernausgangslagen der Kinder darzustellen und ein Lernangebot zu erstellen.

Dieses gezielt zu differenzieren, gelingt jedoch nur zwei der Studierenden der Kontrollgruppe, wobei nur in einem Fall die Differenzierung auch begründet wird. Die Lernaufgabe nun auch noch konkret auf die Lernausgangslage des individuellen Schülers, bzw. der individuellen Schülerin zu beziehen, was im Sinne des Modells von Brühwiler (2014, 92) didaktische Adaptivität ausmacht, gelingt keiner Teilnehmerin der Kontrollgruppe. Einen diesbezüglichen Bezug zur gesamten Lerngruppe stellen zwei Studierende der Kontrollgruppe her. Diese Ergebnisse stützen die Hypothese, dass die adaptive Planungskompetenz Handlungsbedarf seitens der universitären Lehre evoziert.

Die signifikant höheren Mittelwerte der Interventionsgruppe lassen den Schluss zu, dass die durchgeführte Intervention wirksam sein könnte: Es gelingt diesen Studierenden besser, die Lernausgangslagen und das Anforderungsprofil von Aufgaben einzuschätzen und aufeinander zu beziehen. Die gezielte Auseinanderset-

zung mit einem Kind im Interview könnte dazu führen, dass in dessen Folge zum einen motivationale Hintergründe des Kindes zum Thema deutlicher berücksichtigt werden und die Lernaufgabe enger an die Lernausgangslage des Interviewpartners, bzw. der Interviewpartnerin angepasst wird.

Gezielte Lehrveranstaltungen in der Lernwerkstatt scheinen sich demnach förderlich auf die Entwicklung adaptiver Planungskompetenz im Sachunterricht auszuwirken. Adaptive Planungskompetenz erscheint auch hier lehr- und lernbar (Bromme 1981; Haas 1998; Jacobs et al. 2008; König et al. 2015).

Von verallgemeinerbaren Aussagen ist dieses Forschungsvorhaben noch weit entfernt: Um repräsentative Aussagen machen zu können, benötigt es zum einen eine deutlich größere Stichprobe und auch methodisch ist die Reliabilität der Daten bei nur einem Rater kritisch zu diskutieren.

Inhaltlich konzentrieren sich die Ergebnisse nur auf die Planungskompetenz, die Handlungskompetenz wird nicht berücksichtigt. Dieses empirische Desiderat evokiert konzeptionelle Desiderata: Zum einen ist es nicht gesichert, dass alles, was Lehrpersonen planen, auch in der schriftlichen Planung verzeichnet ist. Dies impliziert eine gewisse Unsicherheit, inwieweit die Studierenden der Kontrollgruppe gegebenenfalls einfach weniger dafür sensibilisiert waren, ihre Planungsentscheidungen bezüglich differenzierter Aufgabenstellungen zu explizieren. Darüber hinaus liegt bis heute keine normfreie Definition von Adaptivität vor und es ist nicht gesichert, dass der kategorial gebrauchte Begriff der Adaptivität der Multidimensionalität des Unterrichtsgeschehens gerecht wird (Hertel et al. 2016). Obwohl die pilotierten Daten den Schluss zulassen, dass sich gezielte Lehrveranstaltungen in der Lernwerkstatt förderlich auf die Entwicklung adaptiver Planungskompetenz im Sachunterricht auswirken, bedarf es weiterer empirischer und methodisch belastbarer Prüfungen, ob solch eine Intervention die beabsichtigte Wirkung zeigt.

Diese Studie ist eine Pilotstudie, der eine Hauptstudie an verschiedenen Standorten zu zwei Messzeitpunkten folgen wird. In diesem Kontext wird es vielleicht auch möglich werden, empirisch stärker abgesicherte Aussagen darüber zu machen, ob Lernwerkstätten an Hochschulen förderliche Lernorte didaktischer Adaptivität sein können. Die schriftlichen Planungen der Studierenden der Interventionsgruppe machen jedoch bereits zu diesem Zeitpunkt Mut, dass Lernwerkstätten an Hochschulen auch Erprobungsräume didaktischer Adaptivität darstellen können.

Literatur

- Artelt, Cordula & Gräsel, Cornelia (2009): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23. Jg., H. 34, 157-160.
- Aufschnaiter, Claudia von; Cappell, Janine; Dübbelde, Gabi; Ennemoser, Marco; Mayer, Jürgen; Stiensmeier-Pelster, Joachim; Sträßer, Rudolf & Wolgast, Anett (2015): Diagnostische Kompetenz. Theoretische Überlegungen zu einem zentralen Konstrukt der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., H. 5, 738-758.

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, 469-520.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldman, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogalla, Marion & Vogt, Franziska (Hrsg.) (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2013): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bromme, Rainer (1981): Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern. Weinheim: Beltz.
- Brühwiler, Christian (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte, handlungssteuernde Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.
- Brühwiler, Christian (2017): Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In: Südkamp, Anna & Praetorius, Anna-Katharina (Hrsg.): Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen Münster: Waxmann, 123-134.
- Clark, Christoph Munro & Peterson, Penelope L. (1986): Teachers' thought processes. In: Wittrock, Merlin C. (Hrsg.): Handbook of research on teaching. New York: Macmillan, 255-296.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Franz, Eva-Kristina; Heyl, Vera; Wacker, Albrecht & Dörfler, Tobias (eingereicht): Validierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. In: jero Journal for Educational Research Online, www.j-e-r-o.com
- Haas, Anton (1998): Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Hauptschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern. Regensburg: Roderer.
- Hardy, Ilonca; Hertel, Silke; Kunter, Mareike; Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin; Büttner, Gerhard & Lühken, Arnim (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57Jg., H. 6, 819-833.
- Hascher, Tina (2003): Diagnose als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse. In: Journal für LehrerInnenbildung, 3 Jg., H. 2, 25-30.
- Hellmann, Katharina Anna (2015): Diagnostische Kompetenz als Perspektivenübernahmefähigkeit: der Einfluss von Lehrerfahrung, Vertrautheit mit dem Urteilsobjekt und Aufgabendesign auf die Urteilsgüte. Dissertation. Freiburg im Breisgau.
- Hertel, Silke (2014): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Kopp, Bärbel; Mart-schinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung: Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, 19-34.
- Hertel, Silke; Fingerle, Michael & Rohlf, Carsten (2016): Gestaltung adaptiver Lerngelegenheiten in der Schule. In: Rabenstein, Kerstin & Wischer, Beate (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens. Mythos oder Königsweg?. Seelze: Klett, Kallmeyer, 64-75.
- Ingenkamp, Karlheinz & Lissmann, Urban (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Jacobs, Christina. L.; Martin, Sonya. N. & Otieno, Tracey C. (2008): A Science Lesson Plan Analysis Instrument for formative and summative program evaluation of a teacher education program. In: Science education, 92 Jg., H. 6, 1096-1126.
- KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.

- König, Johannes; Buchholtz, Christiane & Dohmen, Dieter (2015): Analyse von schriftlichen Unterrichtsplanungen: Empirische Befunde zur didaktischen Adaptivität als Aspekt der Planungskompetenz angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18 Jg., H. 2, 375-404.
- Meyer Hilbert (2004): Was sind Unterrichtsmethoden? In: Pädagogik, H. 1, 12-15.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2011): Lehrer als Diagnostiker. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 683-698.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm (2013): Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 31. Jg., 154-165.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas & Hosenfeld, Ingmar (2006): Komponenten der Diagnosegenauigkeit von Lehrkräften. Ergebnisse aus Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: Eder, Ferdinand; Gastager, Angelo & Hofmann, Franz (Hrsg.): Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann, 265-278.
- Shepard, Lorrie A. (2000): The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning. CSE Technical Report.
- Spinath, Birgit (2005): Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19 Jg., H. 1-2, 85-95.
- Westermann, Delores Arlene (1991): Expert and novice decision making. In: Journal of Teacher Education, 42 Jg., H. 4, 292-305.

Mareike Kelkel und Markus Peschel

Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Studierenden im Sachunterricht durch das GOFEX_Projektpraktikum¹

Zusammenfassung

Dieser konzeptionelle Beitrag beschreibt Idee und Umsetzung des GOFEX_Projektpraktikums, welches als praxisnahes Element in der Sachunterrichtsausbildung angehender Grundschullehrkräfte auf die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Studierenden zielt. Im Fokus steht hierbei die Steigerung der Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns in der Rolle als Lernbegleitung beim Experimentieren im Sachunterricht. Ergebnisse einer ersten Evaluation und Erfahrungen von Studierenden unterstützen die Konzeption der Lehrveranstaltung: einerseits deuten die Antworten der Studierenden auf eine Reflexionssteigerung hin. Andererseits nehmen die Studierenden das Einnehmen der unterschiedlichen Rollen im GOFEX_Projektpraktikum als Lerngelegenheit wahr.

1 Sachunterrichtsausbildung an der Universität des Saarlandes

Das Studium für das Lehramt an der Universität des Saarlandes (UdS) orientiert sich an der Entwicklung grundlegender beruflicher Kompetenzen für Unterricht und Erziehung [...] (vgl. Studienordnung UdS 2018, 327). Für künftige saarländische Grundschullehrkräfte bezieht sich das berufliche Handeln insbesondere auf das Handlungsfeld Unterricht, dessen Durchführung die Kernaufgabe von Grundschullehrkräften ist. Das Handlungsfeld Unterricht umfasst dabei die Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation und Reflexion von fachlichen und überfachlichen Lehr-Lern-Prozessen, die in den Studienzielen für das Lehramt Primarstufe an der Universität des Saarlandes beschrieben werden. Insbesondere die Fähigkeit zur Reflexion ist als generische Kompetenz im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse beschrieben und gehört damit zum Qua-

¹ Das dargestellte Projekt wird im Rahmen der vom BMBF geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ durchgeführt und ist Bestandteil des saarländischen Verbundprojektes SaLUt (Optimierung der saarländischen Lehrerinnenausbildung: Förderung des Umgangs mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht). Förderkennzeichen: 01JA1606A.

lifikationsprofil aller Absolvent*innen, wobei die Reflexion durch wissenschaftliche/erkenntnistheoretische Prinzipien strukturiert ist (KMK 2017, 3f.). Auf der Qualifikationsebene Master² wird zu Reflexivität u.a. formuliert:

Absolvent*innen [...]

- begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen und reflektieren es hinsichtlich alternativer Entwürfe;
- schätzen die eigenen Fähigkeiten ein, nutzen sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten autonom und entwickeln diese unter Anleitung weiter;
- erkennen situationsadäquat und situationsübergreifend Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren Entscheidungen verantwortungsethisch;
- reflektieren kritisch ihr berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen und entwickeln ihr berufliches Handeln weiter (KMK 2017, 7f.).

In der Ausbildung zukünftiger Sachunterrichts-Lehrkräfte an der Universität des Saarlandes wird in verschiedenen Modulen die Fähigkeit zu reflexivem Handeln gefördert. Zu beachten ist dabei aus curricularer Sicht, dass die genannten Kernaufgaben (Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation und Reflexion) nicht unabhängig voneinander erlernbar und nur gemeinsam wirksam für einen erfolgreichen zeitgemäßen Unterricht sind (vgl. FSA 2018, 486). Dies bedeutet, dass Reflexionsfähigkeit nicht isoliert gefördert werden sollte, sondern in einem (direkten/indirekten) Bezug zum Unterricht stehen muss. Zur eigenen Kompetenzentwicklung sollen Studierende zudem die Möglichkeit erhalten, im Studium grundlegende Erfahrungen in der Verknüpfung von Theorie und Praxis in beruflichen Aufgabenfeldern zu gewinnen (vgl. Studienordnung UdS 2018, 327). Vor diesem Hintergrund wurde als neues Modulelement das GOFEX_Projektpraktikum (GOFEX_PP) als weiteres Praxisformat im Studiengang Lehramt Primarstufe entwickelt und mit weiteren Modulen im GOFEX sowie dem bestehenden Schulpraktikum konzeptionell verknüpft.

2 Reflexion im und durch das GOFEX_Projektpraktikum

2.1 GOFEX_Projektpraktikum – Allgemeines Konzept

Das Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX) ist als Hochschullernwerkstatt bereits fest in der Sachunterrichtsausbildung im Studiengang Lehramt Primarstufe der Universität des Saarlandes verankert und zwei Teilmodule (Modul 3a und 3b) fokussieren die Entwicklung von (offenen) Experimentier-

2 Der Abschluss Master of Education berechtigt zur Aufnahme des Referendariats und ist mit dem 1. Staatsexamen der UdS gleichzusetzen.

situationen. Das GOFEX ist zudem Mitglied des Verbundes der Lernwerkstätten (VdL), der sich im Rahmen des Projektes SaLUt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (BMBF) in die Lehramtsstudiengänge integriert, mit dem Ziel, das Lehramtsstudium praxisorientierter zu gestalten und die Studierenden durch neue Angebote gezielt auf den Umgang mit Heterogenität und Individualisierung im Unterricht vorzubereiten (<https://www.lernwerkstatt.saarland>). Dabei soll der VdL als strukturell vernetzendes Moment insbesondere die wissenschaftsgestützte Praxisorientierung³ verbessern.

Das im VdL bzw. SaLUt entwickelte und im Studiengang Lehramt Primarstufe angesiedelte Modulelement GOFEX_PP gibt den Studierenden insbesondere die Möglichkeit, ihre Rolle als Lernbegleitung in der Praxis aktiv zu erproben und in der Gesamtheit auf das Studienziel „Planung, Gestaltung, Durchführung, Evaluation und Reflexion von Lernprozessen“ hinzuwirken. Das GOFEX_PP⁴ gliedert sich dabei in zwei Teile:

1. einen praktischen Teil, in dem die Studierenden Schulklassen im GOFEX oder an Kooperationsschulen begleiten (mind. 2 SWS), und ein
2. theoretisch angelegtes Begleitseminar, in dem Praxis theoriegeleitet interpretiert wird und v.a. die (gemeinsame) Evaluation und Reflexion der im Praxisteil gemachten Erfahrungen und Beobachtungen im Vordergrund stehen (2 SWS).

Im praktischen Teil werden die Studierenden angehalten, sich eigenständig mit dem naturwissenschaftlichen Experimentieren, der sukzessiven Öffnung und Individualisierung von Lernsituationen auseinanderzusetzen (vgl. Peschel 2009, 2016) und entdeckendes Lernen im GOFEX und in den Grundschulen zu ermöglichen. Die Studierenden konnten im Vorfeld des Projektpraktikums bereits in ein bis zwei aufeinander aufbauenden GOFEX-Seminaren Erfahrung in der Planung und Gestaltung von Lernumgebungen sammeln und sich mit dem Öffnungskonzept, welches sich an der stufenweisen Öffnung von Grundschulunterricht nach Falko Peschel (2012) orientiert, vertraut machen. Das GOFEX_PP baut auf diesen Vorkenntnissen (Konzeption, Öffnungsstufen, Kriterien guter Aufgaben, Wege der gemeinsamen Erkenntnis) auf und erweitert die in den vorangegangenen Seminaren theoretisch entwickelten/selbst erstellten Experimentierumgebungen um die Durchführung, Evaluation und Reflexion (vgl. Kelkel & Peschel 2018, 25ff.).

3 Im VdL findet Forschung u.a. im Rahmen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten statt. Die entwickelten Lernwerkstattangebote werden kontinuierlich evaluiert und auf der Basis der erhaltenen Ergebnisse weiterentwickelt und optimiert.

4 Die Studierenden können wählen, ob sie neben dem Begleitseminar (2 ETCS) ein kleines, mittleres oder großes Projektpraktikum belegen und entsprechend 2, 4 oder 6 ECTS dafür erhalten. Alle Studierenden (2, 4 oder 6 ECTS) reflektieren ihren Lernprozess in einer schriftlichen Ausarbeitung. Beim mittleren und großen Projektpraktikum ist zusätzlich die Überarbeitung von Experimentierereinheiten als Prüfungsleistung enthalten und weitet die ECTS entsprechend aus.

Die entwickelten Experimentierumgebungen sollen während des GOFEX-Projektpraktikums theoriegeleitet und erfahrungsbasiert reflektiert sowie optimiert werden, wobei einerseits die im Begleitseminar geteilten bzw. reflektierten Eindrücke beim Einsatz mit Schüler*innen, andererseits die Rückmeldungen der Mitstudierenden, die die Experimentiereinheiten im Seminar praktisch erproben, einfließen.

2.2 Förderung der Reflexivität durch das Einnehmen verschiedener Rollen

Darüber hinaus dient das Begleitseminar dazu, auf das Konzept von Lernwerkstatt(arbeit) und auf die Rolle der Lernbegleitung beim Experimentieren einzugehen. Um eine tiefergehende Reflexion des eigenen Handelns zu ermöglichen, nehmen die Studierenden im GOFEX_PP während der gesamten Veranstaltung immer wieder unterschiedliche Rollen/Perspektiven ein, aus denen heraus sie analysieren und reflektieren sollen: Lernbegleitende, Beobachtende und Experimentierende.

1. Lernbegleitende: Ziel der Rolle als Lernbegleiter*in ist es, das eigene Verhalten in Lehr-Lern-Situationen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, wie sich eine „gute Lernbegleitung“ – hier mit Bezug zum Offenen Experimentieren – darstellt, und wie das eigene Verhalten in Bezug dazu steht. Die Studierenden sollen sich hierbei an den von Hagstedt (2014) formulierten Prinzipien orientieren, die das Handeln der Lernbegleitenden leiten: (1) informelles Lernarrangement, (2) dialogisches Mitforschen und (3) lernbiographische Spurensuche.

„Die Lernbegleitung ist grundsätzlich verantwortlich für den Entwurf einer Lernumgebung“ (Hagstedt 2014, 227). Diese Aufgabe übernimmt im GOFEX_PP die „Hauptlernbegleitung“, die den Schüler*innentag im GOFEX plant und hauptverantwortlich durchführt (statt Mitarbeitenden des Lehrstuhls können die Studierenden GOFEX_PP diese Rolle einnehmen und führen den Tag eigenverantwortlich durch). Darüber hinaus können die Studierenden als „Nebenlernbegleiter*innen“ die Hauptlernbegleitenden unterstützen und als dialogische Mitforschende agieren. Dabei versuchen die Nebenlernbegleiter*innen „durch leises Mit-Denken und dosiertes Zurück-Fragen“ (ebd., 228) herauszufinden, wie die Lernenden (Schüler*innen) denken, um die individuellen Lernwege der Kinder nachzuverfolgen bzw. zu rekonstruieren. Beides dient letztendlich dazu, den Kindern individuelle Zugänge und Lern(um)wege zu ermöglichen (vgl. VeLW 2009; Wedekind & Schmude 2017). Die Gestaltung und Durchführung der Lehr-Lerneinheit steht im Fokus dieser Rolle – und zwar einerseits in Hinblick auf die eigene Interaktion mit den Lernenden und im Falle der Hauptlernbegleitung im Hinblick einer Evaluation der eingesetzten Lernumgebung.

2. Beobachtende: Ziel der Rolle als Beobachter*in ist es, das Verhalten anderer Lernbegleitenden in diesen Lehr-Lern-Situationen bewusst wahrzunehmen und zu reflektieren, wie das jeweilige Verhalten der Mitstudierenden (s. Rolle 1:

Lernbegleitung) als „gute Lernbegleitung“ in Bezug zur theoretisch erarbeiteten Position steht. Sie analysieren – teilweise auf mehrere Beobachtende verteilt – in dieser Rolle die Interaktionen zwischen (a) den Schüler*innen, (b) zwischen Schüler*innen und den anwesenden Lernbegleitenden bzw. Lehrkräften, sowie (c) zwischen Lehrperson und Lernbegleitendem und setzen die Interaktionen in Bezug zum Handeln der Schüler*innen bzw. dem Lernprozess. Um die gewonnenen Einsichten für Mitstudierende zu verdeutlichen sowie die Aktionen später zu ko-reflektieren, erstellen Beobachtende Videovignetten (mit Hilfe von Tablets oder Digitalkameras aufgenommene kurze Videosequenzen) und präsentieren diese sowie die anschließende Analyse im Seminar.

3. Experimentierende: Ziel der Rolle als Experimentator*in ist es, die (selbst) entworfenen Experimentiereinheiten im Vorfeld aktiv zu testen und im Sinne einer Unterrichtsplanung zu überarbeiten. Aus fachwissenschaftlicher Sicht sollen die Studierenden die Vielfalt an Beobachtungsmöglichkeiten des eingesetzten Experiments erkennen und prüfen, welche Schlüsse diese Beobachtungen zulassen. Aus fachdidaktischer Sicht sollen die Studierenden prüfen, ob es sich um gute Aufgaben (vgl. Peschel 2016) handelt, in denen individuelle methodische Vorgehensweisen ermöglicht werden, verschiedene Lernziele zugelassen sind, Beobachtungen nicht vorweggenommen werden und ob die Aufgaben an die Zielgruppe angepasst sind. Die erarbeiteten Stationen werden beispielsweise in Bezug auf den fachlichen Inhalt/Auswahl der Stationen, sprachlichen Aufbau, Text-Bild-Verhältnis diskutiert und die Ergebnisse können in eine Überarbeitung vor Einsatz in Rolle 1 oder 2 (s.o.) einfließen. Auch die Öffnungsstufe (vgl. Peschel 2009) wird thematisiert und geprüft, inwiefern eine höhere Öffnung der Aufgaben möglich und sinnvoll ist.

2.3 Reflexion zur Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit

Die Evaluation und Reflexion im begleitenden Seminar erfolgen in drei Schritten:

1. individuelle Erarbeitung (Konstruktion),
2. Austausch in der Gruppe (Ko-Konstruktion einer gemeinsamen Lösung) und
3. Vorstellen im Plenum (Ko-Konstruktion durch die Zuhörenden).

Konstruktion: Jede/r Studierende wird zunächst selbst aktiv, indem er/sie eine der oben aufgeführten Rollen/Perspektiven einnimmt und ggf. ein Lerntagebuch führt⁵ und die Erfahrungen – zunächst für sich selbst – kritisch analysiert. Das aktive Handeln als Lernbegleitung oder Experimentator*in und die (selbst)kritische Betrachtung der Handlung ist Voraussetzung für die im nächsten Schritt erfolgende ...

⁵ Das Führen eines Lerntagebuches ist freiwillig, da eine entsprechende Vorgabe unserer Meinung nach dem Sinn eines Lerntagebuches widerspräche.

Ko-Konstruktion: Die Studierenden tauschen im Seminar ihre Erfahrungen/Beobachtungen aus und diskutieren in der Gruppe die vorab selbst reflektierten Ansichten und Perspektiven. Hierbei profitieren die Studierenden von der Perspektivenänderung, insbesondere von der Beobachter-Rolle sowie der Gegenüberstellung von Eigen- und Fremdwahrnehmungen. Durch den Einsatz von Videovignetten und die geschilderten Beobachtungen zeigen sich immer wieder Differenzen in der Eigen- und Fremdwahrnehmung, die die Studierenden dahingehend sensibilisieren, das eigene Verhalten in Lehr-Lern-Situationen noch intensiver bzw. kritischer zu reflektieren. Es entsteht eine als „soziale Interdependenz“ bezeichnete positive gegenseitige Abhängigkeit der Lernenden: Die Zielerreichung (z.B. das Lösen eines aufgetretenen Problems) wird gemeinsam, mithilfe der Erfahrungen der Mitlernenden erreicht (vgl. Martschinke & Kopp 2015). Dabei sollten sich nach Möglichkeit alle Gruppenmitglieder des GOFEX_PP bzw. des Lehr-Lern-Prozesses beim Experimentieren gleichberechtigt beteiligen (ebd.), wobei „die Verantwortlichkeit sowohl beim Einzelnen als auch bei der Gruppe“ (ebd., 424) liegt. Die Interaktionsform der gemeinsamen Reflexion wurde gewählt, da Peer-to-peer-Interaktionen laut Piaget einen positiveren Effekt auf das Lernen haben als die Interaktion mit Personen größerer Autorität und Kompetenz, was eine Gefahr der „oberflächlichen Übernahme der Expertenmeinung“ (Piaget in Renkl 2007) reduziert. Die Seminarleitung regt durch gezielte Fragen gegebenenfalls weitergehende Reflexionen in Bezug auf spezifische Aspekte an.

3 Ergebnisse einer ersten Evaluation und Erfahrungen von Studierenden

Das GOFEX_PP wurde erstmals im Wintersemester 2016/17 durchgeführt. Im Sommersemester 2018 fand nun das vierte GOFEX-Projektpraktikum statt, welches erstmals in Kooperation mit den Bildungswissenschaften der Universität des Saarlandes (Prof. Dr. Franziska Perels, Dr. Laura Dörrenbächer-Ulrich) mittels einer Fragebogenerhebung evaluiert wurde. Ziel der Evaluation ist u.a. die Untersuchung, inwieweit das auf Evaluation und Reflexion angelegte Begleitseminar und das Einnehmen der unterschiedlichen Rollen als Lerngelegenheit, Chance oder Belastung wahrgenommen werden. Die Studierenden wurden gebeten, verschiedenen Items auf einer vier-stufigen Skala (1 = stimmt gar nicht, 4 = stimmt genau) einzuschätzen. Zudem wurden Portfolios geführt bzw. mit Lerntagebuchauszügen ergänzt.

Tab. 1a: Auswertung (absolut) Fragebogen (n=9) (Fortsetzung Tabelle 1b)

Frage	Nein, stimmt gar nicht	Nein, stimmt eher nicht	Ja, stimmt eher	Ja, stimmt genau
Allgemein				
Ich habe das Gefühl in der Veranstaltung Wichtiges gelernt zu haben.	1	2	4	2
Ich habe neue Erkenntnisse für meine spätere Tätigkeit als Lehrkraft erworben.		3	3	3
Die Seminarinhalte sind für mich im späteren Arbeitsalltag nutzbar.		1	6	2
Durch die Praxisphasen habe ich viel gelernt.		1	3	5
Begleitseminar				
Die gemeinsame Reflexion der Erfahrungen mit den SuS hat mir geholfen.		1	4	4
Ich habe ein Lerntagebuch geführt.	1	5	2	1
Meine Aufzeichnungen im Lerntagebuch haben meine Selbstreflexion positiv beeinflusst.		4	4	1
Durch die Reflexion der Praxistage sind mir die Chancen von offenem Unterricht bewusst geworden.		1	4	4
Durch die Reflexion der Praxistage sind mir die Grenzen von offenem Unterricht bewusst geworden.		1	5	3
Der Austausch mit anderen hat meine Selbstreflexion positiv beeinflusst.			6	3
Das eigene Reflektieren der für das Seminar entwickelten Lernumgebung war hilfreich für meinen zukünftigen Unterricht.		1	4	4
Das eigene Diskutieren (hinsichtlich Aufgabenqualität und Offenheit) der für das Seminar entwickelten Lernumgebung war hilfreich für meinen zukünftigen Unterricht.		1	4	4
Das GOFEX_PP hat meine Selbstreflexion gefördert.		1	6	2
Durch das GOFEX_PP reflektiere ich mein Handeln mehr.		3	5	1
Durch das GOFEX_PP reflektiere ich mein Handeln kritischer.		3	4	2
Durch das GOFEX_PP handle ich bewusster und werde zur Eigenreflexion angeregt.		3	4	2

Tab. 1b: Auswertung (absolut) Fragebogen (n=9) (Fortsetzung)

Rollen/Perspektiven			
Durch das Beobachten anderer Lernbegleiter*innen habe ich wichtige Erkenntnisse für meine Rolle als Lernbegleitung gewonnen.		6	3
Meine Erfahrungen in der Beobachter*innen- Rolle haben mir selbst geholfen.	1	6	2
Meine Erfahrungen in der Beobachter*innen- Rolle haben den Mitstudierenden geholfen.		8	1
Das Einnehmen der Lernbegleiter*innen- Rolle hat mir geholfen.	1	4	4
Das Einnehmen der Experimentator*innen- Rolle war hilfreich für die Überarbeitung meiner Experimentiereinheiten.		6	3
Das Einnehmen der Experimentator*innen-Rolle war hilfreich für die Erstellung guter Aufgaben zum Experimentieren.	1	6	2
Das eigene Ausprobieren (Experimentieren) der für das Seminar entwickelten Lernumgebung war hilfreich für meinen zukünftigen Unterricht.	2	4	3

Die Auswertung der Ergebnisse der Teilnehmenden (n=9)⁶ zeigt, dass die Praxisphase, das Begleitseminar und die Rollen-/ Perspektivenwechsel mehrheitlich als Lerngelegenheit/Chance wahrgenommen wurden.

Zudem wurden die Studierenden angeregt, ihre Rollen zu reflektieren und dies zu verschriftlichen. Katharina⁷ beschrieb ihre Erfahrungen in der Rolle der Beobachterin in Bezug auf eine Lernbegleitung folgendermaßen:

„Das Beobachten der Lernbegleitung durch andere hat mich selbst in meiner Rolle als Lernbegleitung beeinflusst: als positiv erachtete Verhaltensweisen wurden nachgeahmt (z.B. Anregungen ohne verbale Kommunikation); als negativ erachtete Verhaltensweisen wurden bewusst vermieden (als negativ wurde vor allem das zu starke Eingreifen von Lernbegleitern in das Experimentieren der Kinder wahrgenommen).“

In ihrem Leistungsnachweis erläutert sie hierzu ein konkretes Beispiel: „Besonders interessant fand ich auch, dass es manchmal gar keine Worte benötigt, um die Schüler zum Weiterexperimentieren anzuregen. Dies hatte ich zuvor in der Rolle des Beobachters bei einer Lernbegleitung gesehen und es ergab sich eine Situation, in der ich dies umsetzen konnte. So beobachtete ich eine kleine Gruppe von Schülern an einer Station, an der mit Wasser und Knete experimentiert werden sollte. Die Schüler nahmen jeweils etwas Knete in die Hand, warfen sie in die Schüssel mit Wasser und bestätigten sich ge-

⁶ Aufgrund der Intensität wird das Seminar (zunächst) in geringer Gruppengröße von bis zu 12 Studierenden durchgeführt. Da die Auswertung aus der ersten (externen) Evaluation resultiert, ist die Fallzahl überschaubar und in Absolutwerten angegeben.

⁷ Die Namen aller Studierenden wurden geändert.

genseitig „Knete schwimmt nicht“. Danach wollte die Gruppe sich schnell zur nächsten Station begeben. Ich entschloss mich dazu, näher an den Tisch zu gehen und formte aus einer kleinen Knetkugel eine Schale und legte sie aufs Wasser. Die Schüler sahen zu. Trotz, dass sich die Schale nur wenige Sekunden über Wasser halten konnte (sie war etwas löchrig), waren die Schüler sichtlich erstaunt. Danach entfernte ich mich kommentarlos von der Station. Die Schüler entschieden sich dazu, die Station doch nicht zu wechseln und versuchten die Knete zum Schwimmen zu bringen, indem sie die Knete in unterschiedlichste Formen brachten.“

Über ihre Rolle als Lernbegleitung schrieb Nadine:

„[...] nahm ich während dieses Termins eher die Rolle als Schülerin ein, indem ich genauso interessiert wie die Kinder beobachtete und eigene Ideen zur Weiterentwicklung des Experiments beitrug. Hierbei nahm ich mich bewusst zurück und interagierte nur, wenn die Kinder in ihrem Gedankengang stockten. Diese Herangehensweise ermöglichte es, neue Erkenntnisse aus einer anderen Perspektive zu gewinnen. Die Kinder nahmen mich auch weniger als Lehrperson, der sie Fragen stellten, sondern mehr als Freundin, der sie ihre Ideen zeigten oder **mit** der sie Ideen entwickelten und Vermutungen aufstellten, wahr [...]. Zwar war das Lernklima durch meine Position als Schülerin aufgelockert [...]. Doch nach genauerer Reflexion wurde mir bewusst, dass ich trotz der Position sehr stark richtungsweisende Vorschläge einbrachte, die nicht immer an die Ideen anknüpften, so dass ich die Kinder in der Weiterentwicklung ihrer Ideen stoppte oder davon abbrachte.“

Die erste (noch recht unstrukturierte) Auswertung der Fragebögen und Aussagen der Studierenden lassen erkennen, dass das Einnehmen der unterschiedlichen Rollen – in erster Linie als Lernbegleitung und als Beobachtende – überwiegend als Chance für den eigenen Lernprozess und für die persönliche Entwicklung bezogen auf die Rolle der Lernbegleitung gesehen wurden. Insbesondere der Erfahrungsaustausch mit den Mits Studierenden, die gemeinsame Reflexion und das gemeinsame Finden von Lösungen für aufgetretene Probleme im Rahmen eines kooperativen Lernprozesses werden als hilfreich eingeschätzt.

In einem nächsten Schritt werden die Fragebögen erweitert, um tiefergehende Einsichten zu erlangen, was die unterschiedlichen Rollen, der Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Reflexion im Detail fördern. Darüber hinaus sollen die Studierenden zukünftig standardmäßig Portfolios anfertigen, woraus wir uns erhoffen, Schlüsse über die individuellen Lernprozesse der Studierenden ziehen zu können.

4 Fazit

Das Format des GOFEX_Projektpraktikums scheint die Studierenden zum Reflektieren anzuregen. Zusammenfassend bietet das GOFEX_PP in seiner Konzeption den Studierenden die Gelegenheit, sich praxisnah in einer Realsituation mit Schüler*innen zu erproben und ergänzend einen „geschützten Rahmen“, in dem diese Erfahrungen, Handlungsschritte, Lernwege und Erkenntnisse (gemeinsam) evaluiert und reflektiert werden. Begründet durch die Einnahme verschiedener Rollen/Perspektiven können die Studierenden in Interaktion gemeinsam und im wechselseitigen Austausch, Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben (Konrad & Traub 2007, 5). Die Weiterentwicklung des Formats GOFEX_PP sowie die weitere Erforschung der Einflüsse der Reflexion und des Perspektivenwechsels in den verschiedenen Rollen auf das eigene Leherverhalten werden Zielsetzung der nächsten Seminare sein.

Literatur

- FSA (Fachspezifischer Anhang zur Prüfungsordnung und zur Studienordnung der Studienfächer der Primarstufe) (2018), Saarbrücken, Universität des Saarlandes, 484-509.
- KMK 2017: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.
- Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung – Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie: Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main, Grundschulverband, 220-231.
- Kelkel, Mareike & Peschel, Markus (2018): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Berücksichtigung von fachlichen Grundlagen beim pädagogischen Handeln in Lernwerkstätten als Chance der Erweiterung bisheriger Lernwerkstätten-Konzeptionen. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 15-34.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2007): Kooperatives Lernen in der Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. 2.Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Martschinke, Sabine & Kopp, Bärbel (2015): Kooperatives Lernen. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne & Wittowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 424-428.
- Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Markus (2009): Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Grundlegende Konzeption. In: Lauterbach, Roland; Giest, Hartmut & Marquardt-Mau, Brunhilde (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 229-236.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike; Esslinger-Hinz, Ilona & Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Renkl, Alexander (2007): Kooperatives Lernen. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch Psychologie, Bd. Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogreve, 84-94.
- Studienordnung der Universität des Saarlandes für die Studiengänge Lehramt an beruflichen Schulen (LAB), Lehramt für die Primarstufe (LP), Lehramt für Sekundarstufe I (LS1) und Lehramt für

- die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II (LS1+2) (2018). https://www.math.uni-sb.de/lehramt/images/pdf/db18_326_studo.pdf [letzter Zugriff am 12. 06.2018].
- Verbund europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere> [letzter Zugriff am 12. 06.2018].
- Wedekind, Hartmut & Schmude, Corinna (2017): Werkstätten an Hochschulen – Orte des entdeckenden und/oder forschenden Lernens. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Minika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 185-200.

Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler

Aus zwei Orten wird ein Lernraum. Transformationsprozesse inhaltsbezogener Raumgestaltung – die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und EduSpace Lernwerkstatt an der Freien Universität Bozen

Zusammenfassung

Ziel der Kooperation zwischen der Universitätsbibliothek und der EduSpace Lernwerkstatt an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen ist die Zusammenführung zweier unterschiedlicher Lernorte zu einem Raum, in dem und mit dem man etwas macht (vgl. de Certeau 1988, 183). Der Ort der Bibliothek wurde zunächst als organisatorischer Rahmen genutzt, in dem der Ort EduSpace Lernwerkstatt die Möglichkeit einer reflexiven, handlungsorientierten und explorativen Auseinandersetzung mit professionsrelevanten Inhalten (Coelen & Müller-Naendrup 2013) bietet, aber dadurch hat sich auch der Ort der Bibliothek verändert: aus zwei Orten wurde ein Lernraum.

In unserem Beitrag beleuchten wir, wie aus zwei Orten mit Objekten, einmal der Bibliothek mit ihrem Medienbestand und zum anderen der Lernwerkstatt mit ihren didaktischen Beständen, Räume werden, die zu Handlungen einladen. Dabei spielt sowohl die historisch gewachsene Raumkonzeption der Bibliothek, sowie die Raumkonzeption der Lernwerkstatt eine Rolle, als auch die Transformationsprozesse, die sich sowohl im konkret räumlichen als auch im ideellen konzeptionellen Bereich manifestieren.

1 Lernraum Universität

Die Universität als Lernraum wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs erst seit kurzem in den Blick genommen (DINI 2013). Dabei spielen Überlegungen zur Raumgestaltung in hochschuldidaktischen Settings eher eine untergeordnete Rolle, obwohl im Studium das selbst organisierte und reflexive Lernen der Studierenden erwartet wird und eine entsprechende Vorbereitung des Raums dies unterstützen kann (Woolner 2010, 79ff.; Stadler-Altmann 2015, 260ff. & 2016).

Typischerweise scheinen Bibliothek und – wenn vorhanden – Lernwerkstatt die Orte einer Universität zu sein, in denen das Lernen der Studierenden sichtbar wird. Die besondere Topographie dieser beiden Räumlichkeiten lässt sich analytisch angelehnt an die Typologie der Gesamtschule von Blömer (2011) auf zwei Reflexionsebenen, anwendungsorientiert-strukturell und grundagentheoretisch, zeigen. Eine dritte Reflexionsebene, die des konkreten Geschehens im Raum, als praxisorientiert-handlungsleitende muss dabei ergänzt werden:

Tab. 1: Reflexionsebenen (modifiziert nach Blömer 2011, 10) zum Lernraum

Reflexionsebene	Fokussierung	Kontext
(1) grundlagen- theoretische	Raum im erziehungswissenschaftlichen Diskurs	„spatial turn“
	Dimensionen	Äußere, räumliche Bedingungen Innere Wahrnehmungen des Raumes
(2) anwendungs- orientiert- strukturelle	Umgang mit und Gestaltung von Raum: „pädagogischer Raum“ & „Lernumgebung“	Qualität & Organisationskultur
	Ebenen (Governance, Institution, Logistik)	Universitätsstruktur Einzelne Universität Bedingungen universitärer Lehre Bedingungen studentischen Lernens
(3) praxisorientiert- handlungsleitende	Funktion, Intention, Wirkung	Studium Studieren als Tätigkeit
	Handlungen im Raum	Lehr-Lernprozesse

Eine differenzierte Beschäftigung mit dem Raum lässt sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bezogen auf den schulischen Kontext in den letzten Jahren beobachten (Stadler-Altmann 2016; Böhme & Hermann 2011). Ausgehend von den unterschiedlichen theoretischen Perspektiven der Anthropologie, der Soziologie und der Philosophie wird der Fokus dabei auf die Raumwahrnehmung gelegt (Blömer 2011). Bezogen auf unsere Fragestellung, wie aus zwei Orten ein Lernraum werden kann, sind die individuelle Aneignung und die soziale Konstituiertheit des Raumes (Simmel 1903) von Bedeutung, um zu verstehen, wie aus einem Ort ein Raum, insbesondere ein Lernraum für Studierende, werden kann.

Aus der ersten, der grundagentheoretischen Perspektive der Reflexionsebenen wird der Lernraum, der aus der Kooperation und gemeinsamen Gestaltung der EduSpace Lernwerkstatt und Bibliothek entsteht, im erziehungswissenschaftlichen Diskurs verortet. Dabei ist Raum keine einfach zu bestimmende Kategorie, an der sich die Qualität der Bildungsinstitution Universität misst. Generell wird Qualität von Bildungsinstitutionen angelehnt an Ditton (2000) anhand der

Voraussetzungen, der primären Merkmale und Prozesse sowie der Ergebnisse beschrieben. Übertragen auf den universitären Kontext sollten zur Bestimmung der Universitätsqualität also die Bedingungen und Intentionen der einzelnen Universität, die Institutions- und Interaktionsebene sowie die kurz- und mittelfristigen Ergebnisse in den Blick genommen werden. Nach dieser Systematik ist der physische Raum einer Universität ein „Produktionsmittel“ (Riecke-Baulecke 2001, 118) bzw. eine „Arbeitsbedingung“ (ebd.), die von den finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen der Institution abhängig ist und so die Interaktionsebene des universitären Lehrens und Lernens beeinflusst.

Andere Modelle, z.B. das Modell von Holtappels (2007), setzen den konkreten Raum und seine Nutzung in den Zusammenhang der Organisationskultur, wobei auch hier die Funktionalität und die Instrumentalisierung des Raums zu einem Zweck – dem Lehren und Lernen – im Zentrum stehen. Damit wird aus einem physischen Ort eine Lernumgebung bzw. ein pädagogischer Raum. Überträgt man die Beschreibung des Schulraums als pädagogischen Raum von Kemnitz (2001, 48) auf die Bildungsinstitution Universität, so lassen sich auch die Räume in der Universität als pädagogische Räume mit einer pädagogischen Funktion, einer pädagogischen Intention und einer pädagogischen Wirkung definieren. Allerdings stehen im universitären Kontext vielmehr Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse Erwachsener und weniger Erziehungsprozesse im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen. Diese Überlegungen zum Lernraum entstammen der zweiten, der anwendungsorientiert-strukturellen Reflexionsebene.

Die Praxis der konkreten Handlungen im Raum ist eine dritte Reflexionsebene, die neben einer grundlagentheoretischen und einer strukturellen Beschreibung eines Raumes die Funktion, Intention und Wirkung eines Raumes sichtbar macht, da „Räume [...] bestimmte Tätigkeiten nahelegen [können] oder auch auf eingegrenzte Tätigkeiten festgelegt [sind]“ (Becker, Bilstein & Liebau 1997, 12). Diese Handlungsbestimmung eines Raumes ist an einer Universität offensichtlich, in der generell vier Raumtypen – Hörsäle, Seminarräume, Bibliotheken und Mensen – vorgefunden werden, die bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen, die des universitären Lehrens und Lernens, einfordern. Seltener findet sich ein fünfter Raumtyp, eine Lernwerkstatt, die im Unterschied zu den vier vorher genannten andere Handlungs- und Verhaltensweisen von Dozierenden und Studierenden voraussetzt und verlangt. Deutlich wird anhand dieser universitären Raumtypen, dass „der Raum [...] auf den Menschen [wirkt] und der Mensch wirkt in seinem Handeln auf den Raum, auf die anderen Menschen, aber auch auf Gegenstände“ (Noack 1996, 13). Erst durch Handlungen auf psychischer und physischer Ebene (vgl. Aebli 2006, 181ff.) wird nach de Certeau (1988) aus einem Ort ein Raum. Er beschreibt durch diese sprachliche Unterscheidung zwischen *Ort* und *Raum* eine Differenzierung, die zwischen dem physikalischen Ort und einem durch Handlung mit Bedeutung aufgeladenen Raum unterscheidet, ähn-

lich wie die sprachliche Unterscheidung zwischen *room* und *space* im Englischen. In unserem Beitrag unterscheiden wir deshalb zwischen Ort und Raum, dem Ort der Bibliothek und dem Ort der EduSpace Lernwerkstatt in der Universität und dem Raum, der durch Lehr- und Lernhandlungen entsteht. Der gebaute Ort der Bibliothek ist der Rahmen, in dem der Ort EduSpace Lernwerkstatt die Möglichkeit einer reflexiven, handlungsorientierten und explorativen Auseinandersetzung mit professionsrelevanten Inhalten (Coelen & Müller-Naendrup 2013) auf physischer und psychischer Ebene bietet. So ist das Ziel der Kooperation zwischen der Universitätsbibliothek und der EduSpace Lernwerkstatt an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen die Zusammenführung zweier unterschiedlicher Lernorte zu einem Raum, in dem und mit dem man etwas macht; ein Raum, in dem Studierende die Möglichkeit zur reflexiven und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit den für sie relevanten Fragen im Rahmen ihres Lehramtsstudiums erhalten.

2 Transformation vom Ort zum Raum

2.1 (Lern-)Orte

Bibliothek und Lernwerkstatt sind zwei Orte einer Universität, die eigenständiges Handeln der Lernenden voraussetzen. In einer Bibliothek wird die Beherrschung bestimmter Kulturtechniken, die des Lesens und Schreibens, des Recherchierens bis hin zu Techniken der Literaturverwaltung und -verwertung erwartet und in einer Lernwerkstatt wird darauf aufbauend selbstorganisiertes und selbstständiges Lernen verlangt. Insofern unterscheiden sich diese beiden universitären Orte von Hörsälen und Seminarräumen, denn der Ort Bibliothek und der Ort Lernwerkstatt müssen auch ohne die Anwesenheit und Anleitung Dozierender zum (Handlungs-)Raum werden.

Diese Konstituiertheit wird in der Bibliothek und in der Lernwerkstatt durch die verfügbaren Objekte unterstützt. Beide Orte laden zu Handlungen auf physischer und psychischer Ebene ein: die Bibliothek durch ihren Medienbestand und die Lernwerkstatt durch ihre didaktischen Bestände. Die historisch gewachsene Raumkonzeption der Bibliothek sowie der Lernwerkstatt haben durchaus Ähnlichkeiten, unterscheiden sich aber dennoch in einigen Punkten und fordern bei ihren Nutzer*innen unterschiedliche Handlungen ein. In beiden Orten wird Studieren im eigentlichen Sinne von sich wissenschaftlich betätigen und etwas eifrig betreiben (vgl. Duden, o.S.) vorausgesetzt. Allerdings wird in einer Bibliothek erwartet, dass Studierende sich ihre Lernmedien selbstständig beschaffen, sich im physischen wie virtuellen Bibliotheksort selbstständig, lesend und schreibend mit den Inhalten auseinandersetzen und sich damit einen individuellen, auf das eigene

Lernen zentrierten Lernraum schaffen. Ebenso wird in einer Lernwerkstatt erwartet, dass sich Studierende ihre Lernmedien, Bücher und didaktischen Materialien selbstständig beschaffen und sich am Lernort selbstständig, handlungsorientiert, einzeln oder in einer Gruppe damit auseinandersetzen. Dabei schaffen sich Studierende einen Lernraum, der zum einen auf das eigene Lernen zentriert ist, zum anderen in sozialen Kontexten stattfindet und damit auch zu einem Lernraum wird, der den kommunikativen Austausch benötigt und dadurch akustisch zu identifizieren ist. Im Grunde unterscheiden sich die Lernräume Bibliothek und Lernwerkstatt durch ihren erwarteten Geräuschpegel, da in der Bibliothek mehr das individuelle meist stille Lernen und in der Lernwerkstatt sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Lernen in einer Gruppe zu finden sind.

Mit Rumpf und Schöps kann der Gegensatz „Bibliothek = Theorieraum, Lernwerkstatt = Praxisraum?“ (Rumpf & Schöps 2013, 31) gesehen und gleichzeitig in Frage gestellt werden. Denn zum einen wird in der Bibliothek die Praxis des Studierens – basierend auf Aneignung von Theorie – gepflegt und zum anderen wird in der Lernwerkstatt Theorie verstehbar – basierend auf einem an Praxis orientierten und deren Methoden anwendenden Studierens. Am Beispiel der EduSpace Lernwerkstatt und der Universitätsbibliothek der Freien Universität Bozen werden die Gemeinsamkeiten und Gegensätze der Orte nochmals kurz skizziert.

EduSpace Lernwerkstatt

In der EduSpace Lernwerkstatt wird ein Praxisort bzw. Praxisraum für Studierende erlebbar, indem fachbezogene und allgemein didaktische Seminare und Workshops angeboten werden. War dieses Angebot bisher eher ergänzend, ist seit dem Wintersemester 2017/18 die EduSpace Lernwerkstatt ein konsekutives Element des neuen bildungswissenschaftlichen Studiengangs an der Freien Universität Bozen für die Vor- und Nachbereitung der in den Studienverlauf eingebundenen Praktika. Damit ist ein Kooperationsanlass innerhalb der Fakultät geschaffen worden, der aktiv an der Überbrückung der Theorie-Praxis-Differenz arbeitet, indem Inhalte der ‚klassischen‘ Lehrangebote (Vorlesungen und Seminare) für das Praktikum aufbereitet und im Ort der EduSpace Lernwerkstatt mit Studierenden erarbeitet werden. Durch das gemeinsame Handeln der Studierenden und der Praktikumsbeauftragten entsteht so ein Lernraum, der auf die Anwendung theoretischer Erkenntnisse für die Praxis fokussiert. Diese Einbindung in einen Studiengang unterscheidet den Ort EduSpace Lernwerkstatt von der Universitätsbibliothek, auch wenn die Bibliothek selbstverständlich als Ort den Studierenden Arbeits- und Lernmöglichkeiten bietet.

Bibliothek

Neben den Orten für Vorlesungen und Seminare ist die Bibliothek ein wesentlicher Ort, an dem sich Studierende mit Theorieofferten für ihre Praxis des Studierens und für ihre praktische Tätigkeit in Kindergarten und Grundschule auseinandersetzen. Hier werden die Themen vor- und nachbereitet. Die Bibliothek ist „der Ort, der jedes Studium in bedeutsamer Weise prägt, der insbesondere als Universitätsbibliothek für die Verfügbarkeit wissenschaftlicher Publikationen steht“ (Rumpf & Schöps 2013, 32). Der mediale Bestand der Universitätsbibliothek Bozen umfasst außerdem praxisrelevante Literatur in herkömmlichen und digitalen Formaten, Tonträger und andere Medien. Darüber hinaus erfüllt die Universitätsbibliothek Bozen gemäß dem Landesgesetz vom 7. November 1983, Nr. 41 (Bibliotheks-gesetz) öffentliche Aufgaben für das Land Südtirol. Deshalb versteht sie sich „mit ihren Standortbibliotheken Bozen, Brixen und Bruneck [...] als mehrsprachiges Informationszentrum für Universität und Region. Es ist ihre ureigenste Aufgabe, die für Studium, Lehre, Forschung und lebenslanges Lernen benötigten Informationen zur Verfügung zu stellen“ (Bibliotheksordnung 2010, 3).

Durch die klare Nutzer- und Serviceorientierung und einen über die Universität hinausgehenden öffentlichen Auftrag unterscheidet sich der Ort der Bibliothek von dem Ort der Lernwerkstatt. Eine wesentliche Gemeinsamkeit mit dem Ort der Lernwerkstatt ist, dass Lernen im weitesten Sinne angeregt und unterstützt werden soll.

Warum und wie die Kooperation zwischen Universitätsbibliothek und der EduSpace Lernwerkstatt funktioniert, zeigt sich im Folgenden.

2.2 Transformation

Ausgangspunkt der Kooperation ist eine pragmatische Entscheidung der Hochschulleitung, den Zugang, die Sichtbarkeit und die Nutzung der ursprünglichen Brixner Lernwerkstatt zu verbessern. Dadurch sind Transformationsprozesse angestoßen, die sich sowohl im konkret räumlichen als auch im ideellen konzeptionellen Bereich manifestieren. Als Ergebnis zeigt sich eine inhaltliche und räumliche Kooperation, von der sowohl die Bibliothek als auch die EduSpace Lernwerkstatt profitieren und eine gemeinsame institutionelle Innen- und Außenwirkung erzielen.

Die Transformationsprozesse umfassen drei Bereiche, die jeweils spezifische Anforderungen an die Kooperation zwischen Bibliothek und Lernwerkstatt stellen und passende Lösungen erfordern.

Tab. 2: Transformation (eigene Darstellung)

	Transformations-		
	anlass	prozess	ergebnis
Ort	Zugänglichkeit & Nutzung	Umzug & Umbau	Sichtbarkeit & neues Konzept
Medien	Digitalisierung & Verfügbarkeit	Sichtung & Katalogisierung	Virtuelle Lernwerkstatt
Personen	Anderer Arbeitsplatz	Kooperation	Veränderte Arbeitsaufgaben

Ort

Entscheidend für die rückläufige Nutzung der Brixner Lernwerkstatt war ihre Lage in einem Nebengebäude der Fakultät für Bildungswissenschaften am Standort Brixen. Nachdem außerdem mit der ersten Reform des bildungswissenschaftlichen Studiengangs im Studienjahr 2011/12 die inhaltliche Verankerung der Lernwerkstatt im Studienplan wegfiel, wurde die Lernwerkstatt kaum noch wahrgenommen. Diese Unsichtbarkeit ist mit dem Umzug in das Hauptgebäude der Fakultät in den ersten Stock des Bibliothekstrakts in eine Sichtbarkeit verwandelt worden. Möglich wurde dieser Standortwechsel durch den Ausbau der digitalen Bibliothek und den Wandel im Bestandsmanagement hin zu elektronischen Beständen. Regalmeter wurden frei gemacht, indem drei bis fünf Jahre lang ungenutzte Printbestände ins Zentralarchiv in Bozen verlagert wurden. Einen kleinen Einblick in die örtliche Situation vor und nach dem Umzug geben die Abbildungen 1 und 2:

**Abb. 1:** Brixner Lernwerkstatt (© Elisabeth Dalla Torre)



Abb. 2.1 und 2.2: EduSpace Lernwerkstatt (© Ulrike Stadler-Altmann)

Vor dem Umzug und den entsprechenden Veränderungen in der Lernwerkstatt musste das bestehende Konzept der Lernwerkstatt überarbeitet und dem neuen Ort sowie den sich verändernden Anforderungen an den Lernraum der EduSpace Lernwerkstatt entsprechend angepasst werden. Die zentrale konzeptionelle Veränderung bezieht sich auf die Entwicklung einer Lernwerkstatt mit dem Schwerpunkt auf dem Erlernen des didaktischen Denkens und der Idee, durch pädagogische Werkstattarbeit zur Professionalisierung zukünftiger Kindergärtner*innen sowie Lehrer*innen beizutragen. Das neue Konzept sowie die Einbettung der EduSpace Lernwerkstatt in ein größeres Forschungsprojekt zeigt zudem die aktive Beteiligung der EduSpace Lernwerkstatt in Lehre und Forschung am Standort Brixen (inhaltliche Details siehe: Stadler-Altmann 2018).

Die Integration der EduSpace Lernwerkstatt in die Bibliothek stellte auch die Bibliothek zunächst vor (um-)bauliche Herausforderungen. So mussten Regale abgebaut, neue Eingangstüren gesetzt und Schallschutzmaßnahmen ergriffen werden.

Medien

Mit dem Umzug wurden die Medien und Materialien der Lernwerkstatt der Brixner Fakultät für Bildungswissenschaften in die Bibliothek transferiert. Im gleichen Zuge wurden diese Bestände in den Katalog der Bibliothek eingepflegt und so für die Ausleihe sichtbar gemacht. Ziel ist dabei der Aufbau und die Pflege einer virtuellen Lernwerkstatt, so dass die Medien und Materialien nicht nur in der Fakultät, sondern auch außerhalb, vor allem von Lehrkräften und Kindergärtner*innen in ganz Südtirol, genutzt werden können.

Für den Ausleihverkehr der Bibliothek stellt die Sammlung der Lernwerkstatt mit ihren unterschiedlichen Formaten, einzelnen und losen Teilen sowie kleinen Boxen und winzigem Zubehör eine Herausforderung für die Aufnahme in den Leihverkehr dar (siehe Abb. 3 und 4):



Abb. 3: Unterschiedliche Formate (© Universitätsbibliothek Bozen)



Abb. 4: Einzelteile (© Universitätsbibliothek Bozen)

Zudem musste entschieden werden, welche didaktischen Materialien in der EduSpace Lernwerkstatt verfügbar sein sollen und welche Materialien in die Ausleihe über die Bibliothek kommen. Kriterien der fachlichen Korrektheit, der Aktualität, des Copyrights und der Verleihmöglichkeit wurden hierbei berücksichtigt. So werden beispielsweise Themenkisten, die von Studierenden erarbeitet wurden, nur nach Anfrage verliehen und stehen normalerweise als Anregungs- und Anschauungsmaterial in der EduSpace Lernwerkstatt zur Verfügung. Entsprechend der genannten Kriterien wurde das didaktische Material gesichtet, geordnet und gesichert (siehe Abb. 5).

Neben diesen pragmatischen Entscheidungen musste auch entschieden werden, nach welchen inhaltlichen Kriterien der Bestand der Lernwerkstatt katalogisiert und verschlagwortet wird. Da die EduSpace Lernwerkstatt und damit auch die virtuelle Lernwerkstatt seit dem Wintersemester 2017/18 wesentliche Bestandteile des bildungswissenschaftlichen Studiengangs für Kindergarten und Grundschule sind, wurden die Südtiroler Rahmenrichtlinien (2008, 2009) der Katalogisierung und der Bestückung der Regale in der EduSpace Lernwerkstatt zugrunde gelegt. Für die Detailanzeige der Fotos in der virtuellen Lernwerkstatt (<http://lernwerkstatt.unibz.it>), die Anzeige der Materialbeschreibungen und des Eignungsgrades



Abb. 5: Sichten, Ordnen, Sichern (links: vorher – rechts: nachher) (© Universitätsbibliothek Bozen)

der Materialien für die unterschiedlichen Fachbereiche und Schulstufen wurde eine eigene Datenbank erstellt, die angepasste Suchfunktionen und Trefferdarstellungen erlaubt und zur Prüfung der Verfügbarkeit sowie zu Vormerkzwecken direkt auf den Bibliothekskatalog verlinkt.

Personen

Die Veränderungen durch den Umzug der Lernwerkstatt führten zu Verunsicherungen bei den Mitarbeiter*innen in der Lernwerkstatt und in der Bibliothek, da sich die üblichen Arbeitsabläufe und Zuständigkeitsbereiche an die neue Situation anpassen mussten. Durch die Verlagerung des Arbeitsplatzes der Lernbegleiterin in der Lernwerkstatt von einem Nebengebäude in den Gebäudetrakt der Bibliothek musste nicht nur ein neuer Arbeitsplatz in der Bibliothek eingerichtet, sondern es mussten auch Zuständigkeiten und Arbeitsabläufe abgestimmt werden. Dabei zeigt sich, dass der Arbeitsort dann ein Arbeitsraum und ein wirklicher Arbeitsplatz wird, wenn die jeweilige Person sich dieses Territorium aneignet und durch ihre Handlungen diesen Ort einnimmt. Sichtbar wird dies zum einen durch die individuelle Gestaltung des Arbeitsplatzes und zum anderen durch die Übernahme neuer Tätigkeiten, z.B. der Anpassung des Ordnungs- und Verleihsystems der alten Lernwerkstatt an Standardprozeduren der Bibliothek. Dabei hat die Mitarbeiterin der EduSpace Lernwerkstatt nun neben der Aufgabe der Lernbegleitung auch die Aufgabe, den Bestand der Lernwerkstatt im Blick auf eine Ausleihe, die nun nicht mehr ausschließlich von Studierenden und Lehrpersonen genutzt wird, zu pflegen. Neben der Logistik des Umzugs musste demnach ein sensibles Change Management betrieben werden, um den Mitarbeiter*innen den Übergang in eine Arbeitssituation mit neuen bzw. veränderten Aufgaben und mit neuen Kooperationsherausforderungen zu ermöglichen.

Das Raumdesign, die Atmosphäre und die entstandenen Refugien (Wedekind & Hagstedt 2011) wandeln seit dem Umzug der Lernwerkstatt nun täglich sichtbar den Ort Bibliothek und den Ort Lernwerkstatt zu einem Lernraum, der sich jeweils gegenseitig bedingt und herausfordert. „Insgesamt *ist der Raum ein Ort, mit dem man etwas macht.*“ (de Certeau 1988, 182, Hervorheb. im Original). Davon ausgehend wird nachfolgend das Verhältnis zwischen Raumgestaltung und Handlungspraxen im Raum (vgl. Stadler-Altmann 2018, 241ff.) vorgestellt und der Frage nachgegangen, wie sich im Raum der Bibliothek und der EduSpace Lernwerkstatt unterschiedliche diskursive Praxen realisieren und sich studentische Lernprozesse daran orientieren.

3 Lernraum durch Handlungspraxen

Eine Ortsverlagerung, eine neue Gestaltung und die Integration eines Ortes in ein neues Umfeld machen aus einer Lernwerkstatt noch keinen Lernraum. Die Öffnung eines historisch gewachsenen Orts für ein neues Arrangement macht aus einer Bibliothek noch keinen Lernraum. Aus zwei so unterschiedlichen Orten wie einer Lernwerkstatt und einer Bibliothek wird noch kein gemeinsamer Lernraum, nur weil sie in einem gemeinsamen Gebäude sind.

„Untersucht man Alltagspraktiken [...] wird der Gegensatz zwischen >Ort< und >Raum< [...] eher auf zweierlei Bestimmungen zurückführen: einmal durch Objekte, die letztlich auf das Dasein von etwas Totem, auf das Gesetz eines >Ortes< reduziert werden könnten [...] und zum anderen durch die Handlung, die [...] die >Räume< durch die Aktionen von historischen Subjekten abstecken (die Erzeugung eines Raumes scheint immer durch eine Bewegung bedingt zu sein, die ihn mit einer Geschichte verbindet)“ (de Certeau, 1988, 183, Hervorheb. im Original).

Erst durch die Handlungspraxen der Subjekte, so de Certeau, wird aus einem Ort ein Raum. Die Interaktion der Subjekte mit und ohne Objekte an einem bestimmten Ort wandelt diesen Ort zu einem Raum, in dem nun auch die Zeitdimension eine entscheidende Rolle spielt. Diese wechselseitige Abhängigkeit lässt sich folgendermaßen erschließen (siehe Abb. 6):

Objekte fordern Subjekte zu Handlungen heraus (Pfad a) und Handlungen der Subjekte führen dazu, dass Objekte genutzt werden (Pfad b). Durch diese beiden Bewegungen wird aus dem Ort der Objekte ein Raum der Handlungen. Findet keine physische oder psychische Handlung mehr statt, wird aus dem Raum wieder ein Ort.

Das Subjekt mit seiner Zeit und in der Zeit, in der es handelt, veranlasst und beeinflusst diesen Transformationsprozess. Nur durch ein handelndes Subjekt wird

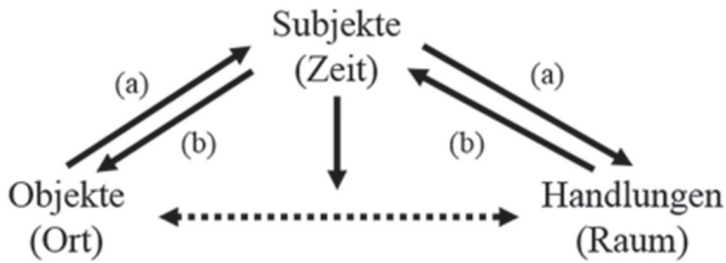


Abb. 6: Transformationsprozesse Ort & Raum (eigene Darstellung)

ein Ort zu einem Raum. Handlungen sind dabei individuelle und/oder soziale Handlungsprozesse in psychischen und physischen Dimensionen angelehnt an die Bestimmung von *Handlung* für didaktische Prozesse nach Aebli (2006, 195ff.), die sich als Prozesse ausgehend von einer konkreten Anschaulichkeit zu abstrakteren (Denk-)Handlungen beschreiben lassen.

Die Anwesenheit und die Aktivität von Subjekten sind also entscheidend für die Transformation eines Ortes in einen Raum. Die Anwesenheit von Subjekten in der EduSpace Lernwerkstatt und der Bibliothek ab Mai 2015 lässt sich anhand der Besucherzahlen (siehe Abb. 7) belegen.

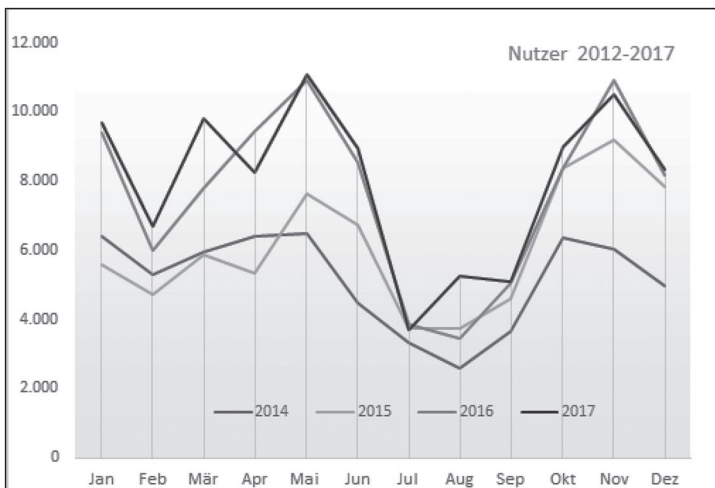


Abb. 7: Besucherzahlen 2014 – 2017 (© Universitätsbibliothek Bozen)

Mit dem Umzug der Lernwerkstatt in die Bibliothek war ein Anstieg der Besucher*innen um 20 % zu verzeichnen und seitdem bleiben die Nutzerzahlen

auf diesem hohen Niveau. Vorher waren die Besucherzahlen in der Bibliothek stark rückläufig und haben ihren Tiefpunkt 2014 erreicht. Die Gründe dafür mögen mit der bereits genannten Bestandspolitik der Bibliothek zusammenhängen, zumal seit 2010 vermehrt in elektronische Informationsträger investiert wurde, um eine Rund-um-die-Uhr-Versorgung mit Literatur anzubieten. Damit ist für Universitätsangehörige der physische Besuch der Bibliothek nicht mehr zwingend nötig, um an wissenschaftliche Literatur der eigenen Institution zu kommen. Mit der Einrichtung der EduSpace Lernwerkstatt in der Bibliothek steigen die Zahlen wieder und bleiben seit der Einbindung der EduSpace Lernwerkstatt in das bildungswissenschaftliche Studium auf einem deutlich höheren Niveau. Der Besucherrekord wurde 2017 mit 11.095 registrierten Besucher*innen im Monat Mai verzeichnet. Bei rund 1.500 Studierenden am Campus Brixen bedeutet dies, dass jeder Studierende durchschnittlich mehr als sieben Mal im Monat in die Bibliothek und vermutlich auch in die Lernwerkstatt kam. Ebenso positiv hat sich die Verweildauer der Besucher*innen entwickelt, da die EduSpace Lernwerkstatt nicht nur als Lehrraum für Seminare und Workshops genutzt wird, sondern außerhalb der Angebote während der Öffnungszeiten der Bibliothek frei zugänglich ist (zur konzeptionellen Ausrichtung vgl. Stadler-Altmann 2018, 230).

Festgestellt werden kann, dass beide Orte genutzt und offensichtlich durch diese Nutzungshandlung zu einem Raum gemacht werden. Sichtbare Handlungen in diesem Raum sind zum einen die typischen Tätigkeiten des Studierens mit Recherchieren, Lesen und Schreiben und zum anderen Interaktionen zwischen den Studierenden mit den im Ort bereitgestellten Objekten. Es bleibt jedoch noch offen bzw. ist noch im Detail zu beobachten, wie der Raum tatsächlich genutzt wird. Deshalb wird mit dem kommenden Wintersemester (WS 2018/19) anhand von Fragebogenerhebungen (angelehnt an Schude 2013) und Beobachtungen durch die Lernbegleitung in der EduSpace Lernwerkstatt und die Mitarbeitenden in der Bibliothek die Nutzung des Raumes erfasst. Erwartet wird, dass sich die Handlungen angepasst an die jeweilige Anforderungssituation und den jeweiligen Ort (Bibliothek bzw. Lernwerkstatt) unterscheiden, sich aber auch wechselseitig beeinflussen und damit den Lernraum EduSpace Lernwerkstatt in und mit der Bibliothek neu entstehen lassen. Dabei wird nicht nur aus zwei Orten ein Raum, sondern ein Theorieraum (Bibliothek) – verstanden als ein Raum, in dem theoretische Aneignungsprozesse unabhängig von einer Umsetzung in einer zukünftigen Praxis vorherrschen – und ein Praxisraum (Lernwerkstatt) – verstanden als ein Raum, in dem basierend auf der Auseinandersetzung mit Theorie Praxis ausprobiert, vor- und nachbereitet wird – werden zu einem wirklichen Lernraum, in dem sich Theorie und Praxis eines universitären Studiums verbinden und gegenseitig positiv beeinflussen können.

Literatur

- Aebli, Hans (2006): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, Gerold; Bilstein, Johannes & Liebau, Eckart (Hrsg.): (1997) Räume bilden. Studien zur pädagogischen Topologie und Topographie. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bibliotheksordnung der Bibliothek der Freien Universität Bozen (2010), <https://www.unibz.it/assets/Documents/Library/unibz-library-regulation-de.pdf> [letzter Zugriff am 15.07.2018].
- Böhme, Jeanette & Herrmann, Ina (2011): Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: Springer.
- Blömer, Daniel (2011): Topographie der Gesamtschule. Zum Zusammenhang von Pädagogik und Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Certeau, Michel de (1988): Praktiken im Raum. In: ders., Kunst des Handelns; Aus dem Französischen von Ronald Voullie. Berlin: Merve-Verlag, 179-238.
- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): (2013) Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS.
- DINI (Deutsche Initiative für Netzwerkinformation e.V.) (Hrsg.): (2013) Die Hochschule zum Lernraum entwickeln. Empfehlungen der DINI – AG Lernräume, Kassel: university press.
- Duden, Stichwort „studieren“, <https://www.duden.de/rechtschreibung/studieren> [letzter Zugriff am 15.07.2018].
- Holtappels, Heinz Günther (2007): Qualität von Schule. In: Pädagogische Rundschau, 61 Jg., H. 5, 507-525.
- Kemnitz, Heidemarie (2001): Pädagogische Architektur? Zur Gestaltung des pädagogischen Raums. In: Die deutsche Schule, 93 Jg., H. 1, 46-57.
- Noack, Marleen (1996): Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Rahmenrichtlinien des Landes für die Deutschsprachigen Kindergärten. Beschluss der Landesregierung vom 3. November 2008, Nr. 3990. Veröffentlicht im Beiblatt Nr. 1 zum Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol vom 25. November 2008, Nr. 48/I-II.
- Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Beschluss der Landesregierung vom 19. Jänner 2009, Nr. 81.
- Riecke-Baulecke, Thomas (2001): Effizienz von Lehrarbeit und Schulqualität. Zielklarheit, Transparenz und Prozessoptimierung – Eckpfeiler zukunftsorientierter Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, Dietlinde & Schöps, Miriam (2013): Hochschullernwerkstätten als Raum für Kooperationen. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 31-39.
- Schude, Sabrina (2013): Studienwerkstätten als bedeutsame Lernumgebungen in Hochschule und Schule. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-26.
- Simmel, Georg (1903): Soziologie des Raumes. In: Schmoller, Gustav (Hrsg.): Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Neue Folge 27 (I), 27-71.
- Stadler-Altman, Ulrike (2018): EduSpaces – Räume für kooperativen Theorie-Praxis-Transfer. Pädagogische Werkstattarbeit als Ansatz pädagogischer Professionalisierung. In: Peschel, Markus & Kelkel, Mareike (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 227-245.
- Stadler-Altman, Ulrike (2016): Gebaute Umgebung als Lernumgebung. Haben Schulgebäude und Klassenzimmer Einfluss auf Lehren und Lernen? In: dies. (Hrsg.): Lernumgebungen. Erziehungs-

- wissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 49-68.
- Stadler-Altmann, Ulrike (2015): The Influence of School and Classroom Space on Education. In: Christine Rubie-Davies; Jason M. Stephens & Patt Watson (Eds.): *The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*. London: Routledge, 252-262.
- Wedekind, Hartmut & Hagstedt, Herbert (2011): Refugien? Über die Bedeutung von Lernwerkstätten in Schule und Hochschule. In: *Grundschule*, 43 Jg., H. 6, 12-13.
- Winkler, Gerda & Stadler-Altmann, Ulrike (2016): EduSpace Lernwerkstatt in the Library – a collaboration project between the Faculty of Education and the Library. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2154&context=iatul> [letzter Zugriff am 15.01.2019].

Schnappschüsse auf Hochschullernwerkstätten

Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren in Lernwerkstätten

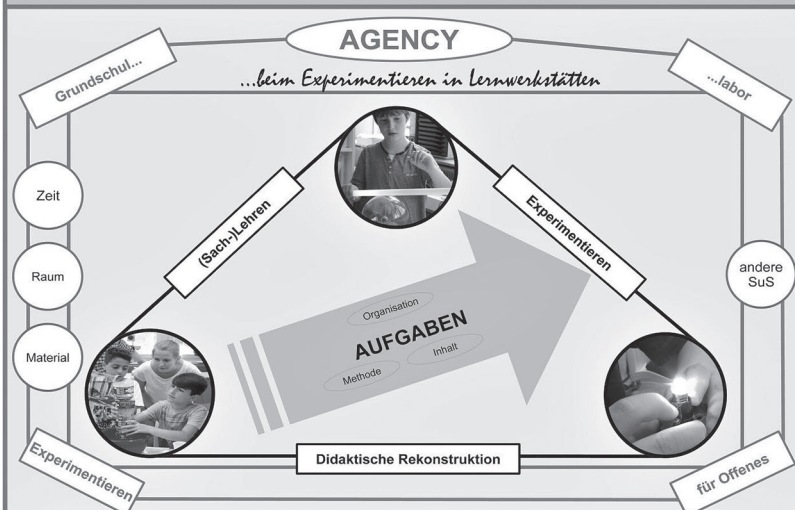
Pascal Kihm, Prof. Dr. Markus Peschel, *Didaktik des Sachunterrichts*

Bislang wird der Begriff **AGENCY** vornehmlich im Kontext sozial- und kulturwissenschaftlicher Fragen konzeptualisiert:

- Welche Möglichkeiten der **Einflussnahme auf das eigene Handeln** haben Akteurinnen und Akteure im Rahmen der strukturellen, individuellen und sozialen Bedingungen einer Situation (**Handlungsfähigkeit**)?
- In welchem Maße können Individuen in **einer Situation unabhängig von verdeckten oder offen zu Tage tretenden Strukturen und Machtverhältnissen** – d.h. **selbstbestimmt – agieren (Selbstbestimmung)**?
- Wie wird diese **Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung** einer Akteurin bzw. eines Akteurs in der jeweiligen Situation zwischen den Beteiligten **ausgehandelt**?

Das AGENCY-Konzept wird auf das Experimentieren von Kindern in der Lernwerkstatt GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren) und auf die dabei stattfindende pädagogisch-didaktische Begleitung (Lernwerkstattbegleitung) transferiert, um sachunterrichtliche Näherungen an Experimentieren in Lernwerkstätten zu erforschen.

Aufgaben fungieren als Vermittler zwischen **Kind**, **Experimentier-/Lernprozess**, **Lehrperson** und **Sache**. Vor allem drei **Öffnungsdimensionen** (methodisch, inhaltlich, organisatorisch) werden in der Konzeption von Aufgaben adressiert. Ferner zeigt sich die **soziale und persönliche Offenheit** insbesondere bei der **pädagogisch-didaktischen Lern(werkstatt)-begleitung** über das (Sach-)Lehren. Prozesse der Aushandlung von **AGENCY** beim Experimentieren sollen erforscht werden.



Forschungsinteressen:

Aushandlung von Selbstbestimmung (*doing* AGENCY) beim Experimentieren in der Lernwerkstatt GOFEX

- Welche Rolle spielen dabei die **unterschiedlichen Aufgabenformulierungen** auf den modularen **Öffnungsgraden** des GOFEX?
- Welche Rolle spielt dabei der **Einsatz von Aufgaben** an Schülertagen im GOFEX sowie der **Umgang mit diesen Aufgaben** durch Lehrkräfte und das „GOFEX-Team“ (**pädagogisch-didaktische Lernbegleitung**, Interventionen usw.)?
- Wie wird **fachliche Handlungs- und Entscheidungsmacht (Autorität)** im GOFEX ausgehandelt?
- **Wer sagt wann und wie**, was „**richtig ist**“? **Wie wird mit „Aufgaben-Grenzen“ umgegangen**?
- **Wie wird AGENCY** – verstanden als Selbstbestimmung – beim Experimentieren in **Lernwerkstätten** ausgehandelt?

Kontakt

Kontakt
Pascal Kihm, Universität des Saarlandes
pascal.kihm@uni-saarland.de
www.GOFEX.info
Markus Peschel, Universität des Saarlandes
www.markus-peschel.de

Literatur

- Sie, T. & Eder, C. (2016). Kinder als Akteure – forschungsethisches Begreifen des ethischen Agency-Konzepts. In Dürker Kischel und Aggenfährig, Jg. 11, Nr. 3, S. 261–315.
- Hanfeldt, H.-O., Schöler, W. & Schweiger, C. (2019). Vom Aktivist zum Aktiver – eine Einführung. In H.O. Hanfeldt, W. Schöler & C. Schweiger (Hrsg.), Vom Aktivist zum Aktiver. Soziale Arbeit und Agency. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 7–17.
- Kuhn, P. & Peschel, M. (2017). Interaktion und Kennenlernen beim Experimentieren von Kindern. In M. Peschel & U. Carst (Hrsg.), Forschung für die Praxis. Beiträge zur Reflexion der Grundschule, Band 141. Frankfurt: Grundschulverband, S. 68–80.
- Küster, R. (2006). Freies Erproben und Experimentieren – eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. Logos-Beitrag.
- Peschel, M. (2014). Von realisierten zum freien Fahren – ein experimenteller Forschungsansatz. In E. Heilmann, M. Peschel & M. Veldhuis (Hrsg.), Lernen zwischen Regeln und normierten Tätigkeiten. Bad Heilbrunn: Klett, S. 41–79.
- Peschel, M. (2016). Die Bedeutung der Handlungsfelder „Experimentieren“ und „Analoge Medien“. In A. Hübner (Hrsg.), Forschung und Pädagogik – neue Wege in der Grundschulpädagogik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 129–139.
- Weber, U. (2019). Didaktische Ziele – Lerninhalte. Online unter <https://www.schule-wien.at/lehre/lehren/Didaktik/Didaktik%20Grundschule/Didaktik%20Grundschule.htm>, S. 5–12.

Pascal Kihm und Markus Peschel

doing AGENCY – der Transfer von AGENCY-Elementen in Lernwerkstätten am Beispiel des Grundschullabors für Offenes Experimentieren

„Aushandlung von Selbstbestimmung“ ist ein Element bei der Arbeit im GOFEX (Grundschullabor für Offenes Experimentieren; vgl. Peschel 2014), einer Hochschullernwerkstatt an der Universität des Saarlandes, in der Kompetenzen für (Offenes) Experimentieren entwickelt werden können. Selbstkonstruktionsprozesse der Lernenden und verschiedene Möglichkeiten naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung – unter Fokussierung von Explorationen, Beobachtungen, Wiederholungen, Variationen, Austausch und Reflexionen – stehen im Zentrum des Experimentierens im GOFEX (vgl. Peschel 2016).

Für das Dissertationsprojekt *doing AGENCY* (Pascal Kihm) werden Elemente des AGENCY-Ansatzes adaptiert, um Selbstbestimmung in der Lehr-Lern-Umgebung GOFEX (vgl. Peschel 2014) spezifischer zu erforschen. In den Sozialwissenschaften wird der AGENCY-Ansatz herangezogen, um „Fragen der Herstellung, Absicherung oder Ermöglichung von Handlungsfähigkeit“ (Raitelhuber 2012, 122) in sozialen Situationen zu untersuchen. Selbstbestimmung wird in diesem Ansatz nicht allein als individualpsychologische Eigenschaft konzeptualisiert, sondern ist jeweils neu in einer Situation zwischen den beteiligten Akteur*innen auszuhandeln (vgl. ebd.). In der Sachunterrichtsdidaktik ist AGENCY u.E. bislang wenig etabliert und kaum in entsprechende Forschungen eingeflossen.

Ziel der Erforschung der AGENCY-Komponente im GOFEX ist es, zu *verstehen*, wie Selbstbestimmung beim Experimentieren zwischen den beteiligten Akteur*innen (Lernbegleitung, Lehrkräfte, Mitschüler*innen) und dem Phänomen bzw. der Sache *ausgehandelt* wird. Durch ein Verständnis der Aspekte, die für einen selbstbestimmten Lehr-Lern- bzw. Experimentierprozess in einer Klasse eine Rolle spielen, kann daraufhin ggf. ein erweitertes Rollenverständnis zwischen Lehrenden und Lernenden etabliert und das Lernen bzw. Experimentieren von Kindern anders begleitet werden (vgl. Peschel 2016, 122f.; Wedekind 2016, 207f.).

Konzepte und Begriffe um „Offenes Experimentieren“ werden u.E. vielfach undifferenziert verwendet (vgl. Peschel 2009, 268f.; Priemer 2011, 322f.).¹ Die konzeptionelle und begriffliche Vielfalt in den Untersuchungen erlaubt es, „fast jede Unterrichtssituation nahezu völlig beliebig als offen oder als geschlossen zu werten“ (Peschel, F. 2012, 48).

Zudem bleibt das Verständnis von Offenheit in bisherigen Untersuchungen meist beschränkt (vgl. ebd.). So wird z.B. u.E. nicht genügend berücksichtigt, dass die verschiedenen Öffnungsaspekte des Offenen Experimentierens im Sachunterricht letztlich sozial ausgehandelt werden (vgl. Lipowsky 2002, 142ff.; Köster 2006, 155ff.; Peschel 2014, 77f.). Mittels AGENCY kann es jedoch ermöglicht werden, die bisherigen Forschungsansätze um die soziale und persönliche Offenheitsdimensionen nach Falko Peschel (2012) zu erweitern.

In ersten Vorarbeiten konnten Kihm & Peschel (2017) sowie Diener & Peschel (2019 i.V.) durch Beobachtungsverfahren (Videographie bzw. teilnehmende Beobachtung mit Feldnotizen) rekonstruieren, dass die Aushandlung von Selbstbestimmung beim Experimentieren durch (1) die Offenheit bzw. Geschlossenheit einer Aufgabe, (2) die Gestaltung der Lernumgebung sowie (3) die Zugänglichkeit und Anordnung von Materialien grundgelegt wird. Diese drei Aspekte zeigen deutliche Auswirkungen auf die Handlungs- und Wahlmöglichkeiten im Hinblick auf Inhalte und Methoden. Die mittels verschiedener Aufgabenformate grundgelegte Aushandlung von Selbstbestimmung wird in der sozialen Interaktion zwischen den Lernenden bzw. mit der Lehrperson fortgeführt und ausgeweitet. In Zukunft soll dabei u.a. die Frage fokussiert werden, wie sich Interventionen und Lernbegleitungsmaßnahmen von Lehrer*innen auf die in Experimentieraufgaben adressierte organisatorische, methodische bzw. inhaltliche (ggf. auch soziale) Offenheit auswirken.

Das Dissertationsvorhaben *doing* AGENCY will somit einen Beitrag zur bislang eher defizitären Forschungslage zu Öffnungsaspekten und -dimensionen beim Experimentieren im Sachunterricht leisten. Dies könnte das Verständnis darüber verändern, wie Lernwerkstätten mit Selbstbestimmung und Offenheit umgehen. Schließlich nehmen soziale Prozesse und Aushandlungen in der Lernwerkstattarbeit eine besondere Rolle ein (vgl. Wedekind 2016).

1 In vielen Untersuchungen in der Primarstufe, die „offene“ Stichproben ausweisen (z.B. Hardy et al. 2006; Möller 2016), haben Grundschüler*innen (fast) ausschließlich organisatorische Entscheidungsmöglichkeiten (bzgl. Ort, Zeit, Sozialform). Dahingegen beschreiben Kihm und Peschel (2017) oder Köster (2006) in ihren Untersuchungen auch eine methodische (Lern- und Lösungswege, Lernziele) und ggf. sogar inhaltliche Öffnung (Lerninhalt) des Experimentierens der Schüler*innen in einer Lernwerkstatt bzw. im Sachunterricht. Insofern stecken hinter der Einschätzung der „Offenheit“ in bisherigen Ansätzen zur Erforschung „Offenen Experimentierens“ im Grundschulbereich durchaus sehr unterschiedliche Situationen mit differenten Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten von Schüler*innen.

Literatur

- Diener, Jenny & Peschel, Markus (2019 i.V.): Lehrerhandeln im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (GOFEX). In: Peschel, Markus (Hrsg.): Praxisforschung Sachunterricht – Beispiele für gute sachunterrichtliche Praxis. Kinder.Sachen.Welten. Dimensionen des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hardy, Ilonca; Jonen, Angela; Möller, Kornelia; Stern, Elsbeth (2006): Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking". In: Journal of Educational Psychology, 98 Jg., H. 2, 307-326.
- Kihm, Pascal & Peschel, Markus (2017): Interaktion und Kommunikation beim Experimentieren von Kindern – Eine Untersuchung über interaktions- und kommunikationsförderliche Aufgabenformate. In: Peschel, Markus & Carle, Ursula (Hrsg.): Forschung für die Praxis, Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 66-80.
- Köster, Hilde (2006): Freies Explorieren und Experimentieren – eine Untersuchung zur selbstbestimmten Gewinnung von Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen im Sachunterricht. Berlin: Logos Berlin.
- Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis, Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 126-159.
- Möller, Kornelia (2016): Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts - ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In: McElvany, Nele; Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz Günter; Gebauer, Miriam M. & Schwabe, Franziska (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts, Dortmund Symposium der Empirischen Bildungsforschung. Münster; New York: Waxmann, 43-64.
- Peschel, Falko (2012): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Markus (2009): Der Begriff der Offenheit beim Offenen Experimentieren. In: Höttecke, D. (Hrsg.): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Münster: LIT, 268-270.
- Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt, Elke; Peschel, Markus & Weißhaupt, Mark (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 67-79.
- Peschel, Markus (2016): Offenes Experimentieren – Individuelles Lernen. Aufgaben in Lernwerkstätten. In: Hahn, Heike; Esslinger-Hinz, Ilona & Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): Paradigmen und Paradigmenwechsel in der Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 120-129.
- Priemer, Burkhard (2011): Was ist das Offene beim offenen Experimentieren? In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 17 Jg., 315-337.
- Raitelhuber, Eberhard (2012): Ein relationales Verständnis von Agency. Sozialtheoretische Überlegungen und Konsequenzen für empirische Analysen. In: Bethmann, Stephanie; Helfferich, Cornelia; Hoffmann, Heiko & Niermann, Debora (Hrsg.): Agency: Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz Juventa, 122-154.
- Wedekind, Hartmut (2016): Das Kinderforscherzentrum HELLEUM. Eine Lernwerkstatt für naturwissenschaftlich-technische Bildung in der frühen Kindheit. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit & Klusmeyer, Jens (Hrsg.): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 205-219.

Kollaboratives Problem-Based-Learning

Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Erschließung professionellen Wissens durch problemorientierte und kollaborative Lernprozesse | Marcus Berger

1. Problemstellung

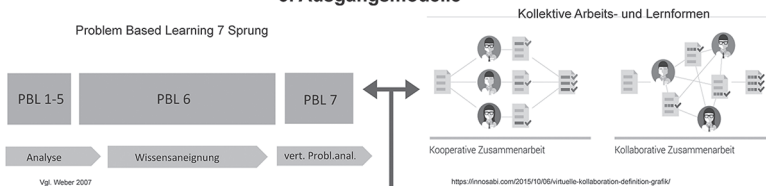
- Steigende Komplexität von Wissen erfordert teamorientierte Arbeits- und Lernformen (Honegger & Notari 2013)
- Nachweise für Effektivität von Gruppenlernprozessen bei Lehrer*innen (Bonsen & Rolf 2005)
- Kollaborative Lernformen als effektive Variante kollektiven Lernens (Gerstenmayer & Mandl 2001)
- Nachweise für Förderung von Wissensstrukturen in problemorientierten Lernsettings in Lehramtsausbildung (Stark 2010)
- Notwendigkeit kollektiver Lern- u. Arbeitsformen in der Lehramtsausbildung zur Förderung professionellen Lehrer*innenhandelns (Buraw 2000; Bonsen & Rolf 2006)
- **Fehlen von empirisch belegten Anwendungsbeispielen in der Lehramtsausbildung, die problemorientierte Wissenserschließung durch gezielte kollaborative Herangehensweisen fördern.**

2. Fragestellungen

Wie muss eine geeignete hochschuldidaktische Lernumgebung gestaltet sein, die das kollektive Arbeiten im Team fördert und auf diese Weise gezielt Aspekte professionellen Wissens angehender Lehrer*innen steigert?

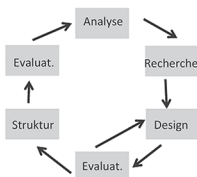
Erfolgt in diesem Setting die Transformation von verteilten in geteilte Wissensstrukturen?

3. Ausgangsmodelle



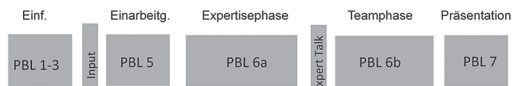
4. Forschungsansatz

Design-Based-Research
(Reinmann 2016; Euler 2014)



5. aktueller Stand

Kollaboratives PBL



Evidenzbasierte Modell(welter)entwicklung auf Grundlage qualitativer Daten: Reflexionsberichte & leitfadengestützte Gruppeninterviews in Seminaren der Deutschdidaktik und Sachunterrichtsdidaktik im SoSe 2017, WS 2017/18, SoSe 2018, WS 2018/19

summativ:

Weitere quasiexperimentelle Studie im Versuchs- Kontroll- gruppensdesign (Performanz-test: deklaratives + prozedurales Wissen im WS 18/19 und SoSe 19 N= ca.300)

formativ:

Prozessbegleitende Untersuchung einer Arbeitsgruppe um kollaborative Wissenstransformation zu beschreiben

6. Ausblick



QUALITEACH wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsinitiative Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



www.lernwerkstatt-erfurt.de
www.facebook.com/LernwerkstattErfurt
www.instagram.com/lernwerkstatterfurt

Abb. 1: Posterbeitrag Kollaboratives Problem-Based Learning

Marcus Berger

Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zur Erschließung professionellen Wissens durch problemorientierte und kollaborative Lernprozesse

1 Bedarf kollaborativer Lernprozesse zur Wissenserschließung

Die stets steigende Komplexität von Wissen fordert unter anderem ein teamorientiertes und multiperspektivisches Arbeiten (Honegger & Notari 2013, 31). Aus hochschuldidaktischer Perspektive besteht eine Notwendigkeit, dass Lehrer*innen bereits in ihrer Ausbildung befähigt werden sollten, kollektive Lernformen zu nutzen (Burow 2000, 31-34), da diese als Aspekt professionellen Lehrer*innenhandelns verstanden werden können und diesbezüglich Effekte nachweisbar sind (ebd.; Bensen & Rolff 2006, 168). Empirische Forschungen zum situierten Lernen heben dabei die Bedeutung des kollaborativen Lernens im Bildungskontext hervor und betonen die Verzahnung individuell distribuierten und sozial geteilten Wissens (Gerstenmayer & Mandl 2001, 14, 15). Geteiltes Wissen im Sinne eines gemeinsamen Verfügens gilt als wichtiger Faktor für kollektive Problemlöseprozesse (Thalemann 2003, 2).

Um Wissenserwerb und kollaborative Lernprozesse bezüglich des situierten Lernens hochschuldidaktisch einzubetten, bieten sich problemorientierte Lernsettings wie das Konzept des Problem-Based Learnings an (Weber 2007, 17, 189). Sie ermöglichen strukturell ein gruppenbasiertes Arbeiten (ebd., 11) und bieten gleichzeitig Belege für eine effektive Förderung u.a. von Wissensstrukturen in der Lehramtsausbildung (Stark 2010, 558-560).

Bisher fehlt es allerdings an konkreten und empirisch belegten, hochschuldidaktischen Anwendungsbeispielen im Bereich der Lehrer*innenausbildung, die problemorientierte Wissenserschließung durch gezielte kollaborative Herangehensweisen fördern.

Für das hier dargestellte Forschungsprojekt ergeben sich die Fragen, (1) wie eine geeignete hochschuldidaktische Lernumgebung gestaltet sein muss, die das kollaborative Arbeiten im Team explizit fördert und auf diese Weise gezielt Aspekte professionellen Wissens angehender Lehrer*innen steigert und (2) ob in einem

solchen Setting die Transformation von verteilten in geteilte Wissensstrukturen durch kollaborative Arbeitsformen erfolgt.

2 Forschungsansatz

Um einen theoretischen Erkenntnisgewinn mit einem bildungspraktischen Nutzen zu verknüpfen, erscheint ein Forschungsansatz sinnvoll, der sich über die klassische Trennung von Anwendungs- und Grundlagenforschung hinwegsetzt. Design-Based-Research (DBR) ermöglicht es, die Entwicklung einer Intervention (Design) als fortwährenden Bestandteil des Forschungsprozesses zu betrachten. Erste Ergebnisse werden formativ evaluiert, ggf. überarbeitet (Re-Design) und die ausgereifte Intervention summativ evaluiert (Reinmann 2016, 2-4). Auf diese Weise können nicht nur Probleme aus der Bildungspraxis gelöst, sondern gleichzeitig tragfähige Theorien entwickelt werden, die wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lehren und Lernen fördern (Reinmann 2005, 62).

3 Design der Intervention

Als Adaptiongrundlage dient das Modell des Problem-Based Learnings in der Variante des Siebensprungs (Weber 2007, 29-40). Bereits in seiner ursprünglichen Konzeption sind gruppenbasierte Lernprozesse fest verankert (ebd., 30). Ferner ist es möglich, das Modell dahingehend abzuändern, dass eine gezielte strukturelle Unterstützung kooperativer und kollaborativer Lernprozesse ermöglicht wird.

Kooperative Zusammenarbeit meint in diesem Zusammenhang eine starke Funktions- und Arbeitsteilung mit additivem Charakter. Kollaborative Zusammenarbeit wird hingegen als ein synchroner Prozess der ko-konstruktiven Wissensgenerierung betrachtet. Es werden nonsummative Prozesse befördert, die im Ergebnis mehr beinhalten können als die reine Addition von Einzelleistungen (Bornemann 2012, 77-79).

Die konkrete didaktische Umsetzung wird seit dem Sommersemester 2017 regelmäßig in Lehrveranstaltungen der Grundschuldidaktik Deutsch im Bereich Schriftspracherwerb der Universität Erfurt weiterentwickelt, erprobt und evaluiert.

4 Evaluation

Das Modell befindet sich derzeit im Re-Design. Mit Bezug auf leitfadengestützte Gruppeninterviews wird es weiter adaptiert und angepasst.

Im Versuchs- Kontrollgruppendesign wurden bereits in Pilotstudien psychometrische Parameter zur Erfassung pädagogischer Professionalität (Baumert & Kunter 2011) erhoben. Im Bereich der Erschließung prozeduralen Wissens (eigene Testkonstruktion) konnten bereits erste positive Ergebnisse erzielt werden.

Das Design der Intervention wird im Wintersemester 2018/19 abgeschlossen. In einer weiteren quasiexperimentellen Studie sollen im Wintersemester 2018/19 und im Sommersemester 2019 weitere summative Erhebungen stattfinden (N=300).

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Bonsen, Martin & Rolff, Hans Günter. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 Jg., H. 2., Frankfurt a. M.: Beltz, 167-184.
- Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Burow, Olaf Axel (2000): Kreativität im Team. Ein neues Lehrerbild für die Wissensgesellschaft. In: Pädagogik. H. 6, 31-34.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen (Forschungsbericht 137). München: Ludwig Maximilian Universität, Lehrstuhl für empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Methoden, Befunde und Perspektiven. Münster: Waxmann, 35-61.
- Honegger, Beat D. & Notari, Michele (2013): Das Wiki-Prinzip. In: Notari, Michele & Honegger, Beat D. (Hrsg.): Der WIKI Weg des Lernens. Gestalten und Begleiten von Lernprozessen mit digitalen Kollaborationswerkzeugen. Bern: hep-verlag, 20-35.
- Reinmann, Gabi (2016): Design-Based-Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung. Redemanuskript vom 18.11.2016. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf [letzter Zugriff am 11.09.2018].
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung. Ein Plädoyer für den Design-Based-Research Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33 Jg., H. 1, 52-69.
- Stark, Robin; Herzmann, Petra & Krause, Ulrike-Marie (2010): Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56 Jg. H. 4, Frankfurt Main: Beltz, 548-563.
- Thalemann, Susanne (2003): Die Rolle geteilten Wissens beim netzbasierten kollaborativen Problemlösen. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Brsg., Wirtschafts- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät. <https://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/1327> [letzter Zugriff am 11.09.2018].
- Weber, Agnes (2007): Problem-Based Learning. Ein Handbuch für Ausbildung auf der Sekundarstufe 2 und der Tertiärstufe. Bern: hep verlag.



Aus technischen Gründen kann das Poster an dieser Stelle nur in reduzierter Form gedruckt werden. Das Original ist auf der Website der Lernwerkstatt Inklusion einzusehen: www.uos.de/?id=9882

Nikola Götzl und Magdalena Hollen

Die Lernwerkstatt Inklusion – Multiplikationsraum in Interdependenz mit Fortbildungsreihe

Die *Lernwerkstatt Inklusion* der Universität Osnabrück wurde im Rahmen des Projekts „Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion“ (EKBI) des Zentrums für Lehrerbildung 2016 gegründet. Ihre konzeptionelle Ausrichtung wird unter anderem verstanden als *Multiplikationsraum*, der aktuell in Interdependenz mit der interdisziplinären und institutionsübergreifenden Fortbildungsreihe „Fit für den inklusiven Schulalltag“ Ausdruck findet. Mit den Projektteilbereichen Tandem-Lehre und Zertifikatskurs bildet die Lernwerkstatt eine Schnittmenge, da diese sowohl in der Lernwerkstatt stattfinden als auch Studierende an die Grundlagen von Lernwerkstattarbeit heranführen. Gemäß den Prinzipien inklusiver Pädagogik (vgl. Schmude & Wedekind 2016, 83ff.), des Forschenden Lernens (vgl. Thünemann & Freitag 2017, 18) und des moderaten Konstruktivismus (Reich 2008) werden in der Lernwerkstatt über Simulationsmöglichkeiten Perspektivwechsel ermöglicht, für in der Praxis erprobte Methoden sensibilisiert und auf die je individuelle situative Anforderung reflektiert. Z.B. werden Lehramtsstudierende durch den sog. Blindenkoffer mit seinen Simulationsbrillen dafür sensibilisiert, zusätzliche Erfordernisse an Licht, Größe, Eindeutigkeit bei der Planung und Gestaltung von adressatengerechtem Unterrichten zu berücksichtigen.

Grundsätzlich erfüllt die *Lernwerkstatt Inklusion* eine vielfache Multiplikationsfunktion für Studierende, Lehrkräfte sowie Dozent*innen. Der Raum ermöglicht interdisziplinäre und multiprofessionelle Begegnung und interdisziplinären Austausch, so dass ein wechselseitiger Erkenntniszuwachs im Rahmen dieser Begegnungen möglich wird.

Als ein Spezifikum der Lernwerkstatt und im Sinne der Multiplikation ist die Fortbildungsreihe „Fit für den inklusiven Schulalltag“ räumlich und inhaltlich in ihr verankert. Die Reihe richtet sich an interessierte Studierende, Lehrkräfte und Dozent*innen und wird gemäß den projektspezifischen Kooperationen (vgl. Falkenreck & Götzl 2019) inhaltlich mit externen Expert*innen aus inklusiven Kontexten in Wissenschaft, Forschung, therapeutischer und sonderpädagogischer Praxis gestaltet. Im mehrmonatigen Rhythmus finden jeweils thematisch aufeinander bezogene Workshops statt, die mit immer unterschiedlichen Inhalten Raum für Input, wissenschaftliche Begegnung, Diskussion, interdisziplinären

Austausch und somit auch für individuelle Fragen und für die Lösung individueller Probleme derjenigen bieten, die im inklusiven Unterricht agieren.

Für die Expert*innen sowie teilnehmende Personen dieser Reihe bietet die Lernwerkstatt in Form eines „dritten Pädagogen“ im Verständnis von Malaguzzi (vgl. von der Beek 2012, 17ff.) einen explorativen Lehr- und Lernraum, in dem die Methoden und Prinzipien der o.g. Lernwerkstattarbeit Anwendung finden.

Die Fortbildungsreihe stieß von Beginn an auf hohe positive Resonanz bei allen Beteiligten. Inhaltliche Schwerpunkte waren bislang sowohl klassisch sonderpädagogische Förderbereiche (z.B. Hören, Sehen, emotional-soziale Entwicklung), das Erstellen individueller Förderpläne sowie das Thema Inklusion und Kommunikation. Letzteres bot Einblick in „Unterstützte Kommunikation“, z.B. Arbeit mit Piktogrammen, sprachsensiblen Fachunterricht und Gebärdensprache mit anschließendem mehrperspektivischen Dialog. Auch hier wurde das Prinzip des Perspektivwechsels durch Simulationsmöglichkeiten und die kritische Reflexion praxiserprobter Methoden angewandt.

Als weitere Themenfelder sind mediendidaktische Bezüge mit Fragen zur barrierefreien (digitalen) Kommunikation und die Beschäftigung mit Raumkonzepten und Bewegungstheorien hinsichtlich der barrierefreien Bewegungsmöglichkeiten für körperlich beeinträchtigte Menschen im (inkluisiven Schul-) Alltag in Planung. Das Konzept des Multiplikationsraumes wird aktuell weiterentwickelt, um zukünftig darüber einen Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung in der universitären und außeruniversitären Lehrer*innenbildung zu leisten.

Literatur

- Beek von der, Angelika (2012): Raum als erster Erzieher. In: Haug-Schnabel, Gabriele & Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Weimar, Berlin: Verlag das Netz. 11 -19.
- Falkenreck, Dorothee & Götzl, Nikola (2019): Die Lernwerkstatt Inklusion der Universität Osnabrück. In: Baar, R.; Feindt, A. & Trostmann, S. (Hrsg.): Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung).
- Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool. 4. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (Hrsg.) (2016): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva & Kunze, Ingrid (Hrsg.): Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-26.

Projekt: Verzahnung der Studienwerkstätten* Innovationen mit dem Fokus auf Fremdheit Darstellung der Vernetzungsaktivitäten

Projektleitung: Prof. Dr. Dorit Bosse & Dr. Sabrina Schude
Ansprechpartnerin: Dr. Sabrina Schude / Zentrum für Lehrerbildung / Universität Kassel
Kontakt: Schude@uni-kassel.de

Projektziele

- Vernetzung der Studienwerkstätten und somit zwischen den unterschiedlichen Fachdisziplinen und Phasen der Lehreraus- und -weiterbildung
- Erweiterung des (Lehr-)Angebots durch die Studienwerkstätten: Konzeption und Durchführung gemeinsamer (hochschuldidaktischer) Veranstaltungen
- Schaffung von Synergieeffekten zur Weiterentwicklung der Studienwerkstätten und der Angebote
- Schaffung neuer Transferrmöglichkeiten der von den Studienwerkstätten entwickelten fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Konzepte in die Schulen und den außeruniversitären Bildungsbereich

Hintergrund

- Die Universität Kassel verfügt über insgesamt 17 Studienwerkstätten mit unterschiedlichen Konzepten und unterschiedlichem Selbstverständnis (Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten, Projektwerkstätten, Forschungswerkstätten ...)
- Hohes Expertenwissen in den einzelnen Studienwerkstätten – Vernetzung jedoch vornehmlich auf organisatorischer Ebene
- Geringe Sichtbarkeit der Angebote

Projektverlauf

Seit dem Wintersemester 2015/2016 wird in dem Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“ an einer stärkeren Vernetzung der unterschiedlichen z. T. fachspezifischen Studienwerkstätten an der Universität Kassel gearbeitet. Insgesamt beteiligen sich 12 Studienwerkstätten an dem Projekt. Zu Beginn erfolgte eine Befragung zur Erhebung des Ist-Zustands bezüglich Ausstattungen, Angeboten und Schwerpunkten der Studienwerkstätten. Im Sommersemester 2016 fand die Kick-Off-Veranstaltung zur gemeinsamen Themenfindung statt. Zuerst erfolgte eine Ausarbeitung von individuellen Veranstaltungsmöglichkeiten in den jeweiligen Studienwerkstätten zu dem gewählten Thema FREMDHEIT. Anschließend wurden gemeinsame Aktivitäten durchgeführt. Die entstandenen Angebote werden auf Nutzerebene evaluiert.

Ergebnisse: Entstandene Veranstaltungen und Produkte

Wintersemester 2016/2017

- Individuelle Veranstaltungen mit dem Fokus auf Fremdheit in den Studienwerkstätten
- Filmdokumentation über die Angebote

Sommersemester 2017

- Gemeinsame mehrtägige Posterausstellung
- Gemeinsamer Aktionstag auf dem Campus der Universität Kassel
- Eigeninitiative der erziehungswissenschaftlichen Studienwerkstätten zur weiterführenden Vernetzung durch Aktionstag -> Entstehung der „Sommerwerkstätten“ (Workshopangebote in der vorlesungsfreien Zeit für Studierende sowie Lehrkräfte im Vorbereitungs- und Schuldienst)

Wintersemester 2017/2018

Kooperative Ringveranstaltung von 9 Studienwerkstätten – als Seminar für Studierende anrechenbar im Kernstudium – als Lehrkräftefortbildung akkreditiert



Fazit und Ausblick

- Studierende konnten einen interdisziplinären Einblick in ein Thema gewinnen und gaben mehrheitlich an, sich weitere kooperative Veranstaltungen der Studienwerkstätten zu wünschen. Genauere Betrachtungsweisen der Ringveranstaltungen werden sich durch die von den Studierenden zu verfassenden Reflexions- und Lerntagebücher zeigen.
- Die gemeinsame Themenbearbeitung der Studienwerkstattverantwortlichen hat die Kommunikation untereinander gestärkt. Neben der Initiative der erziehungswissenschaftlichen Studienwerkstätten (Sommerwerkstätten) gibt es bereits weitere Bestrebungen für gemeinsame Veranstaltungsangebote.
- Zukünftig sollen gemeinsame Formate in Lehr-Lern-Laboren erarbeitet werden, die sich mit Fragen der Kognitiven Aktivierung befassen. Hierzu soll mittels weiterführender Technikanforderungen die Erstellung von Videovignetten zu den Lehr-Lern-Arrangements gefördert und ausgebaut werden.

* Gefördert vom BMBF im Rahmen der Qualitätsforschung Lehrerbildung

Sabrina Schude

Interdisziplinäre Kooperation zur innovativen Gestaltung von Unterricht und Lehre

Das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“ ist ein Teilprojekt des Projekts PRONET¹ der Universität Kassel, welches durch die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“² initiiert wurde.

1 Hintergrund und Projektziele

Ausgangspunkt des Projekts sind die 17 Studienwerkstätten der Universität Kassel. Kassel war eine der ersten Universitäten, die eine Lernwerkstatt etablierte (vgl. Müller-Naendrup 1993; Franz 2012; Garlichs 2016). Heute gibt es fünf fachübergreifende Studienwerkstätten, sechs in den Naturwissenschaften, vier in den Geisteswissenschaften und je eine in den Wirtschaftswissenschaften und in Sport. Neben den Fachdidaktiken unterscheiden sie sich in ihrem Selbstverständnis und Konzeptionen als Lehr-Lern-Labore, Lernwerkstätten, Projektwerkstätten oder Forschungsstellen. Die Bezeichnung Studienwerkstätten dient als Überbegriff, um die unterschiedlichen Formate zu fassen (vgl. Schude 2018). Im Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten“ wird die stärkere Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Fachdisziplinen und Phasen durch enge Kooperation fokussiert sowie die Schaffung von Synergieeffekten zur Weiterentwicklung der Studienwerkstätten und Angebote durch die Vernetzung der Expertisen. Zu den Zielen gehören auch die Erweiterung des (Lehr-)Angebots durch die Studienwerkstätten

1 PRONET projiziert die Umsetzung eines kohärent angelegten Professionalisierungskonzepts, das alle Phasen der Lehrer*innenbildung umfasst. Im Zentrum steht dabei die systematische Verknüpfung fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Studieninhalte sowie wissenschaftlichen Wissens mit berufspraktischen Erfahrungen. (siehe: <https://www.uni-kassel.de/themen/pronet/projektbeschreibung.html/>) Zuletzt abgerufen am 23.08.2018.

2 Die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ist eine Ausschreibung des BMBF bezüglich aktueller Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung. Hierzu zählen die Profilierung der Lehrer*innenbildung an Hochschulen, die Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft und die Förderung der Zusammenarbeit der drei Phasen der Lehrer*innenbildung. (siehe: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/themen-1693.html/>) Zuletzt abgerufen am 23.08.2018.

im Rahmen der Konzeption und Durchführung gemeinsamer (hochschuldidaktischer) Veranstaltungen, interdisziplinäre Lehr-Lern-Angebote für Studierende und Lehrkräfte sowie die Schaffung neuer Transfermöglichkeiten der entwickelten Konzepte. Als gemeinsame Basis dienen die Annahmen, dass die Arbeit in Studienwerkstätten handlungsorientiert ist und zu einer reflexiven Auseinandersetzung der Veranstaltungsinhalte beiträgt (Coelen & Müller-Naendrup 2013) sowie im engen Bezug zum Lehramtscurriculum steht (Nieswandt & Schneider 2014).

2 Projektverlauf

Insbesondere die gemeinsame Themenfindung stellte eine Herausforderung dar. Das Thema sollte für alle Schulstufen und Schulfächer zugänglich sein und zugleich innerhalb des Werkstattkontexts zu einer Weiterentwicklung beitragen. Durch Gespräche mit den Werkstattverantwortlichen wurden Themenschwerpunkte sondiert und in einem gemeinsamen Workshop aller Beteiligten zusammengeführt. Erarbeitet wurde das Thema „Innovationen mit dem Fokus auf das Thema Fremdheit.“

Im ersten Schritt wurde in jeder Werkstatt individuell das Thema Fremdheit im Kontext des jeweiligen Schulfachs bzw. der jeweiligen Schulstufe ausgearbeitet und im Wintersemester 2016/2017 wurden entsprechende Seminare in den jeweiligen Studienwerkstätten angeboten.³ Durch eine mehrtägige Posterausstellung mit Aktionstag wurden zu Beginn des Sommersemesters 2017 die Ergebnisse sowie die thematischen Umsetzungen aus den Seminaren gezeigt und eine Filmdokumentation aus den Seminaren vorgestellt. Da das Ziel des Gesamtprojekts die Konzeption einer interdisziplinären Veranstaltung war, wurde für das Wintersemester 2017/2018 ein „Ringseminar“ konzipiert, in dem die unterschiedlichen Aspekte und Umsetzungsmöglichkeiten zum Thema Fremdheit zusammengetragen wurden. Dieses Seminar war für Studierende im Kernstudium zum Erlangen von Creditpoints anrechenbar und wurde zugleich als Lehrer*innenfortbildung akkreditiert. Das Poster zeigt die unterschiedlichen Angebotsformate und Produkte, die im Rahmen des Projekts entstanden sind sowie den Aufbau der interdisziplinären Ringveranstaltung.

3 In einer Informationsbroschüre werden die individuellen Schwerpunkte der teilnehmenden Studienwerkstätten genauer ausgeführt. Neben der Printversion findet sich die Broschüre unter: https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/ZLB_Homepage/Dateien_Studienwerkstätten/Broschuere_Fremdheit.pdf. Stand 23.08.2018.

3 Evaluation und Ergebnisse

Die Evaluation auf Ebene der Studienwerkstätten erfolgte im Prä-Post-Design via Fragebogen bezüglich möglicher Veränderungen aufgrund der Projektteilnahme mit Fokus auf die Kooperationen, die Nutzergruppen, die Angebote und die Organisation in den Studienwerkstätten (siehe hierzu Schude 2018). Die Untersuchung des interdisziplinären Lern-Lehr-Angebots erfolgte auf Ebene der Studierenden anhand von Fragebogen, Lerntagebüchern und der Transkription des Gruppenabschlussgesprächs. Die endgültige Datenauswertung steht noch aus. Eine erste Datensichtung deutet darauf hin, dass das Thema Fremdheit als ertragreich durch die Studierenden wahrgenommen wurde und insbesondere die unterschiedlichen Aspekte und Sichtweisen zur eigenen (positiveren) Definition von Fremdheit beigetragen haben. Fremdheit wurde zuvor nicht als Unterrichtsthema gesehen. Die Zusammenarbeit der Studienwerkstätten wurde positiv bewertet, da diese Einblicke in andere Fächer und das Kennenlernen von Vielfalt ermöglichte – sowie Einblick in Funktionsweisen und den unterschiedlichen Aufbau von Lernwerkstätten gab. Zugleich wurde durch die Studierenden angemerkt, dass sich diese innerhalb der Studienwerkstätten eine umfassendere Vorstellung der jeweiligen Werkstatt an sich sowie mehr Zeit und zum Teil mehr Praxisbezug gewünscht hätten.

4 Fazit und Ausblick

Zukünftig soll insbesondere der Aspekt der Innovation zum Tragen kommen, der zugleich den Wunsch nach mehr Praxis in den Studienwerkstätten berücksichtigt. In Form von Lehr-Lern-Laboren sollen Angebote erstellt werden, die die kognitive Aktivierung in den Fokus rücken. Durch Anschaffung eines umfangreichen Techniquequipments wird es zukünftig möglich sein, Videovignetten der Lehr-Lern-Angebote zu erstellen und so den Studierenden eine erweiterte Reflexionsmöglichkeit über das eigene Lehrer*innenhandeln sowie die Lern- und Arbeitsweisen von Schüler*innen zu eröffnen.

Literatur

- Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (2013): Studieren in Lernwerkstätten – Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung: Rücksicht – Einsicht – Aussicht. In: Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-17.
- Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Garlichs, Ariane (2016): Reformen Raum geben: Die Kasseler Grundschulwerkstatt. In: Schude, S.; Bosse, D. & Kinsmeyer J. (Hrsg.) (2016): Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte an der Hochschule. Springer VS: Wiesbaden, 121-128.
- Müller-Naendrup, Barbara (1993): Lernwerkstätten in Baden-Württemberg. Länderbericht. In: Ernst, K. & Wedekind, H. (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. AK Grundschule, Bd. 91, Frankfurt a.M., 34-41.
- Nieswandt, Martina & Scheider, Ralf (2014): Von der Sache aus – vom Kind aus – von mir aus. Überlegungen zur Erweiterung hochschulbezogener Werkstattarbeit. In: Hagstedt, H. & Krauth, I. M. (Hrsg.): Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt: Grundschulverband, 232-240.
- Schude, Sabrina (2018): Die Entwicklung der Kasseler Lernwerkstätten und das Projekt „Verzahnung der Studienwerkstätten.“ In: Peschel, M., & Kelkel, M. (Hrsg.): Fachlichkeit in Lernwerkstätten – Kind und Sache in Lernwerkstätten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 152-166.

Autor*innenverzeichnis

Marcus Berger, Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: summative Evaluation der Hochschullernwerkstatt, didaktische Konzeption von Lehrveranstaltungen in Hochschullernwerkstätten, kollaborative Lernprozesse in problembasierten Settings.

Ines Boban, Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Organisationsentwicklung, Demokratische Bildung sowie inklusionsorientierte Diagnostik und Zukunftsplanung.

Dr. phil. Juliane Engel, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Relationale Raumtheorien: Glokalisierte Lebenswelten von Jugendlichen, (Ästhetische) Praxeologie der Subjektivierung sowie materialitätstheoretische Zugänge zu Lern- und Bildungsprozessen.

Dr. Eva- Kristina Franz, Pädagogische Hochschule Freiburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität im Kontext inklusiver Bildung, Didaktische Adaptivität im Sachunterricht der Grundschule, Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden, Lernwerkstätten sowie Lernwerkstattarbeit an Hochschulen.

Prof. Dr. Marc Godau, Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Materialität pädagogischer Praxis, technologievermitteltes Musiklernen (u.a. Musikapps) in informellen und formalen Kontexten, Musikpädagogik und -didaktik, Didaktik der Populären Musik, Professionalisierung von Pädagog*innen sowie hochschulische Innovationen.

Nikola Götzl, Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstatt Inklusion, Inklusion in der Lehrer*innenbildung, Wiss. Mitarbeiterin im Stipendienwerk Lateinamerika – Deutschland e.V. (ICALA) mit Aufgaben im Bereich internationale Kooperation mit lateinamerikanischen Universitäten und Netzwerkarbeit.

Dr. Marek Grummt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Professionalisierung, pädagogische Professionalität, kasuistische Lehrer*innenbildung sowie Strukturtheorie.

Franziska Herrmann, Technische Universität Dresden

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehren, Lernen und Forschen in Hochschullernwerkstätten sowie kreative Schreibprozesse von Grundschulkindern.

Prof. Dr. Andreas Hinz, Martin- Luther- Universität Halle- Wittenberg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik und Organisationsentwicklung, Demokratische Bildung, Inklusionsorientierte Diagnostik sowie Zukunftsplanung.

Dr. Magdalena Hollen, Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Unterricht, Inklusion und Fachdidaktik, Körper und Kreativität als Ressource im inklusiven Unterricht sowie Lernwerkstattarbeit.

Prof. Dr. Jansa, Axel, Hochschule Esslingen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Elementar- und Hochschuldidaktik, Lernwerkstattarbeit, Portfolioarbeit, Reggio-Pädagogik und Elementarpädagogik in Schweden.

Dipl. Päd. Anna-Sophia Jochums, Kita-Leitung bei den elbkindern Vereinigung Hamburger Kitas und im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.

Prof. Dr. Edita Jung, Hochschule Emden/Leer

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit sowie professionelles Handeln in kindheitspädagogischen Feldern.

Prof. Dr. phil. Lena S. Kaiser, Hochschule Emden/Leer

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindheitsforschung, Lernwerkstattarbeit und Elementardidaktik, Theorie-Praxis-Verknüpfung in kindheitspädagogischen Studiengängen sowie Reggio-Pädagogik.

Dr. Mareike Kelkel, Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Koordination des Verbundes der Lernwerkstätten (VdL), Unterstützung der Arbeitsgruppe Didaktik der Primarstufe, Sachunterricht, u.a. in der Lehre (Gofex_PP).

Pascal Kihm, Universität des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Unterstützung der Arbeitsgruppe Didaktik der Primarstufe, Sachunterricht, Dissertationsprojekt „doing AGENCY – Selbstbestimmung, Interaktions- und Kommunikationsprozesse zwischen Schülerinnen und Schülern beim Offenen Experimentieren im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Gofex)“.

Dr. phil. Leopold Klepacki, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kulturpädagogik, Kulturelle und Ästhetische Bildung, kulturelle Tradierungs- und Transformationsprozesse, Schule als Kulturlort sowie kulturwissenschaftliche Grundlagen der Pädagogik.

Kathrin Kramer, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt(arbeit), Lernbegleitung, Entdeckendes/Forschendes Lernen, Partizipation von Studierenden, Demokratische Bildung sowie Partizipative Forschung.

JProf. Dr. Jochen Lange, Pädagogische Hochschule Freiburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Forschungen zu Kindheiten, zur Grundschulpädagogik und zur Didaktik des Sachunterrichts unter besonderer Fokussierung der Materialität und Medialität von Bildungsprozessen.

Prof. Dr. Gerd Mannhaupt, Universität Erfurt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerbsforschung, Lernvoraussetzungen für erfolgreichen Schriftspracherwerb, adaptiver Rechtschreibunterricht in der Grundschule, Lese- und Rechtschreibförderung.

Dr. Barbara Müller-Naendrup, Universität Siegen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: wissenschaftliche Leitung der OASE Lernwerkstatt, konzeptionelle Entwicklung von Lernwerkstätten und Themenfelder der neuen Lernkultur an Schulen und Hochschulen.

Prof. Dr. Markus Peschel, Universität des Saarlandes
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leitung der Arbeitsgruppe Didaktik der Primarstufe, Sachunterricht und des Grundschullabors für Offenes Experimentieren (Gofex), Vermittlung von Naturwissenschaften in der Grundschule, Grundschullehrer*innenbildung.

Dr. Dietlinde Rumpf, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fächerübergreifendes und Entdeckendes Lernen in Lernwerkstätten sowie Potenziale von Bewegung/Rhythmik in Lernprozessen von Kindern im Grundschulalter.

Miriam Schöps, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Hochschullernwerkstatt(arbeit), inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, Lernbegleitung und selbstgesteuertes Lernen, Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich, Materialität, Pädagogik des Raumes sowie Sprachförderung.

Dr. Sabrina Schude, Universität Kassel

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ehem. Leiterin des Projektes Verzahnung der Studienwerkstätten, Initiatorin des Studienwerkstatt-Labors Lehramt am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel, Studienwerkstätten, Forschendes Lernen, Leistungsängstlichkeit sowie Selbstkonzept.

Alina Schulte-Buskase, Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Erprobung geöffneter Lernsettings an Hochschule im Rahmen eines studentischen Projektseminars sowie Mitarbeit in der OASE Lernwerkstatt als wissenschaftliche Hilfskraft.

Prof. Dr. Ulrike Stadler-Altmann, Freie Universität Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung, Lernumgebungen – Physical Learning Environment, Hochschuldidaktische Lernsettings, Lehrer*innenprofessionalität sowie Kooperativer Theorie-Praxis-Transfer.

Prof. Dr. Sandra Tänzer, Universität Erfurt

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, insbesondere Planung von Sachunterricht, Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, Hochschuldidaktische Lehr-Lernformen (Lernwerkstatt), Disziplinäre Entwicklungen im Sachunterricht seit 1970 mit Schwerpunkt auf die ehemalige DDR und Transformationsprozesse nach 1990.

Dr. Marcel Veber, Universität Osnabrück

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung, Forschendes Lernen, Lernwerkstattarbeit sowie inklusionssensible Fachdidaktik.

Ann-Christin Waldschmidt, Hochschule Emden/Leer

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernwerkstattarbeit, Kinderschutz und Diagnostik sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit pädagogischer Fachkräfte.

Prof. Dr. phil. Jutta Wiesemann, Universität Siegen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grund- und Vorschulpädagogik, insbesondere Unterrichts- und Lernforschung, Ethnographie sowie Digitalisierung und Mediengebrauch in Kindheit und Schule.

Mag. Gerda Winkler, MSc, Universitätsbibliothek Bozen

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Physische und elektronische Infrastrukturen in wissenschaftlichen Bibliotheken, bibliothekarische Services zur Forschungsunterstützung sowie Information Literacy.

„Perspektiven auf Hochschullernwerkstätten“ bündelt Tagungsbeiträge der 11. Internationalen Tagung der Hochschullernwerkstätten im Februar 2018 in Erfurt.

Es lädt dazu ein, in den breiten Diskurs über konzeptionelle Überlegungen, Forschungen und Praxiserfahrungen in und über Hochschullernwerkstätten einzutauchen.

Mit der Betonung des Wechselspiels von Individuum, Gemeinschaft, Ding und Raum werden dabei vier Themenfelder und Interdependenzbeziehungen aufgegriffen, die für Hochschullernwerkstätten konstitutiv sind:

- Welche Chancen und Herausforderungen bieten Lernwerkstätten für die individuelle Entwicklung?
- Wie können kooperative und kollaborative Lernprozesse in Gemeinschaften gefördert werden?
- Welche Bedeutung haben Dinge, Artefakte, Medien, Technologien für Lernen und Bildung in Lernwerkstätten?
- Wie realisieren sich in Räumen und Raumkonstellationen von Lernwerkstätten unterschiedliche diskursive Praxen und Lernprozesse?

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis“ wird herausgegeben von Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner und Barbara Müller-Naendrup.

Die Herausgeber*innen

Sandra Tänzer, Prof. Dr., ist Professorin für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Universität Erfurt.

Marc Godau, Prof. Dr., ist Professor für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Fachhochschule Clara Hoffbauer in Potsdam.

Marcus Berger ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt QUALITEACH, dem BMBF-Projekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Erfurt.

Gerd Mannhaupt, Prof. Dr., ist Professor für Grundlegung Deutsch an der Universität Erfurt.

978-3-7815-2336-4



9 783781 523364